

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

Kärt Rebane

**Õpilaste ja õpetajate motivatsiooni seostest õpilaste autonoomsust toetava
ja kontrolliva käitumisega**

Magistritöö

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja: prof, PhD, V. Hein

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Kirjanduse ülevaade	5
1.1 Motivatsioon	5
1.1.1 Eesmärgi saavutamise teooria	6
1.1.2 Enesemääratlemise teooria	7
1.2 Õpilaste motivatsioon	9
1.2.1 Õpilaste motivatsiooni hindamise küsimustikud	10
1.3 Õpetaja motivatsioon, selle seos õpilaste motivatsiooniga	11
1.3.1 Õpetaja motivatsiooni mõjutavad tegurid	14
1.3.2 Õpetaja motivatsiooni hindamise küsimustikud	15
1.4 Õpetaja kontrolliv ja autonoomsust toetav käitumine	17
1.4.1. Õpetaja käitumist mõjutavad tegurid	19
1.4.2. Küsimustikud õpetaja käitumise hindamiseks	20
2. Töö eesmärk ja ülesanded	20
3. Vaatlusalused ja meetodika	22
3.1 Vaatlusalused	22
3.2 Metoodika	22
3.3 Andmete statistiline töötlus	25
4. Tulemused	26
5. Tulemuste arutelu	30
6. Järeldused	35
Kasutatud kirjandus	36
Summary	43
Lisa	44

Töös kasutatavad lühendid

AC	–	õpetajate käitumise indeks
AGT	–	õpetajate motivatsiooni indeks
EX	–	väline regulatsioon
EXK	–	välise regulatsiooni keskmine
HAM	–	väga autonoomse käitumise keskmine
HAS	–	väga autonoomsust toetav
HC	–	väga kontrolliv
HCM	–	väga kontrolliva käitumise keskmine
ID	–	identifitseeritud regulatsioon
IDK	–	identifitseeritud regulatsiooni keskmine
IJ	–	introjektiivne regulatsioon
IJK	–	introjektiivse regulatsiooni keskmine
IM	–	sisemine regulatsioon
IMK	–	sisemise regulatsiooni keskmine
MA	–	meisterlikkusele suunatud orientatsioon
MAK	–	meisterlikkusele suunatud orientatsiooni keskmine
MAM	–	mõõdukalt autonoomse käitumise keskmine
MAS	–	mõõdukalt autonoomsust toetav
MC	–	mõõdukalt kontrolliv
MCM	–	mõõdukalt kontrolliva käitumise keskmine
MOT	–	õpilaste motivatsiooni indeks
PA	–	egole suunatud orientatsioon
PAK	–	egole suunatud orientatsiooni keskmine
PAV	–	ebaedu vältiv orientatsioon
PAVK	–	ebaedu vältimise keskmine
WAV	–	tööst hoidumine
WAVK	–	tööst hoidumise keskmine

Sissejuhatus

Viimastel aastakümnetel on palju uuritud, kuidas sotsiaalse keskkonna erinevad aspektid mõjutavad õpilaste sisemist motivatsiooni ja autonoomsust, millest omakorda olenevad nende õpikvaliteet, pingutamine, sooritus ja osalus koolis. Täpsemalt on uuringutest selgunud, et õpetajate autonoomsust toetaval või kontrollival käitumisel on oluline mõju õpilaste sisemisele motivatsioonile ja autonoomsusele (Reeve jt., 1999; Vallerand jt., 1997). Tajutud õpetaja autonoomse käitumisstiili seost õpilaste sisemise motivatsiooni, püsivuse ja psühholoogilise heaoluga on tõestatud nii mitmetes üldpedagoogilistes (Ntoumanis ja Standage, 2009; Reeve, 2002; Ryan ja Deci, 2000) kui ka kehalise kasvatuses (Hagger jt., 2003; Koka ja Hein, 2003; Pihu, 2009; Standage jt., 2003) puudutavates uurimustes. Õpetaja kontrollivat käitumist seevastu on seostatud õpilaste madalama motivatsiooni ja suurenenud ärevusega (Noels jt., 1999). Pidev õpetaja kontrolliv käitumine eirab õpilase psühholoogilisi vajadusi ja aitab kaasa kontrollivate motiivide arengule (Bartholomew jt., 2009). Arvestades kui tähtis roll on õpetaja käitumisel õpilaste motivatsioonis on oluline mõista, miks osad õpetajad on autonoomsemad või kontrollivamad kui teised. Kui oleme teadlikud põhjustest, saame minimaliseerida kontrollivat ja arendada autonoomsust toetavat õpetajate käitumist nii, et sellel oleks võimalikult positiivne mõju õpilastele ja nende õpitulemustele.

Käesoleva magistritöö peamiseks eesmärgiks on välja selgitada kehalise kasvatuses õpetajate töömotivatsiooni ja nende poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumisega. Selleks, toetudes varasematele uuringutele, testiti kolme struktuurimudelit, mis hõlmasid õpetajate käitumist ja sellega seotud motivatsioonitegureid. Töö autori arvates võimaldab selline mudelite võrdlus laiendada teadmisi õpetaja käitumist mõjutavatest motivatsiooniteguritest ning aitab paremini mõista protsesse, mis juhivad kehalise kasvatuses õpetajaid õpilaste autonoomsust toetavalt või kontrollivalt käituma.

1. Kirjanduse ülevaade

1.1 Motivatsioon

Maslow (1971) töötas välja inimvajaduste hierarhia, mis aitab mõista inimese käitumist kujundavate erineva tasemega vajaduste mõju motivatsioonile. Maslow teooria kohaselt on inimeste käitumismotiivid kindlas vahekorras: esmalt on vaja rahuldada füsioloogilised, seejärel turvalisus ja alles siis sotsiaalsed vajadused nagu kuuluvus, armastus, eneseaustus ja eneseteostus. Kui esmased vajadused on rahuldatud, kasvab sekundaarsete vajaduste nagu eneseteostuse täitmise motivatsioon.

Good ja Brophy (1994) on seletanud motivatsiooni hüpoteetilise konstruktsioonina, mis väljendub eesmärgipärase käitumise enesealgatuslikkuse, kindlasuunalisuse, jõulisuse ja püsivusena. Bandura (1989) teooria kohaselt määrab inimese valmisoleku jõupingutuseks tema usk oma võimesse saavutada eesmärk. Konkreetsetes situatsioonides sõltub motivatsioon inimese võimest prognoosida oma tegevuse tagajärg ja püstitada aktiivselt mõõdukaid tegevuseesmärgi.

Pintrich ja Schunk (1996) väitsid, et sõna motivatsioon tuleb ladinakeelsest sõnast *movere* (liikuda) ja on miski, mis paneb meid liikuma, hoiab meid liikumises ning aitab meil asjad tehtud saada. Motivatsiooni võib tõlgendada ka kui sisemist protsessi, mis annab käitumisele energia ja suuna (Reeve, 1996). Motiveeritud inimene panustab ülesande sooritamisele rohkem aega ja vaeva ning on järjepidev ega kohku raskustes (Chen, 2001). Vallerandi motivatsiooni definitsioon ütleb, et see on hüpoteetiline mõiste, mida kasutatakse kirjeldamiseks siseseid ja väliseid jõude, mis juhivad käitumise suunda, tugevust ja püsivust. Motivatsioon paneb meid tegutsema (Vallerand, 2004).

Motivatsioon on üheks oluliseks psühholoogiliseks kontseptsiooniks ka hariduses. Paljud uuringud seostavad motivatsiooni huvi, järjepidevuse, õppimise ja sooritusega. Paremaks akadeemilise motivatsiooni mõistmiseks on teadlased pakkunud mitmeid teooriaid, enim tõestust leidnud ja kasutatavamad neist on eesmärgi saavutamise teooria (Nicholls, 1989) ja enesemääratlemise teooria (Deci ja Ryan, 1985).

1.1.1 Eesmärgi saavutamise teooria

Nicholls (1989) töötas välja eesmärgi saavutamise teooria (*achievement goal theory*), mis eristab ülesandeid ehk meisterlikkusele orienteeritud tegevust ja egole ehk sooritusele orienteeritud tegevust. Elliot ja McGregor (2001) täiendasid antud teooriat, lisades kahele eelnevale motivatsiooni orientatsioonile veel ebaedu vältimise ning tööst hoidumise.

Meisterlikkusele suunatud orientatsiooni puhul hinnatakse enda kompetentsust ülesande või varasemate tulemuste järgi, pingutatakse tulemuste nimel, eelistatakse väljakutseid pakkuvaid ülesandeid, kasutatakse sügavamõttelisi õpistrateegiaid ning raskuste korral otsitakse uusi lahendusi, infot ja abi meisterlikkuse parandamiseks (Retelsdorf jt., 2010). Selliselt orienteeritud inimese tajutud kompetentsus oleneb temast endast ja tema püüdlustest. Edu tagavad individuaalsete oskuste paranemine ja ülesande sooritamine. Eesmärgiks on ülesannet meisterlikult osata ja tegevust tehakse enda huvides (Brunel, 1999). Meisterlikkusele suunatud motivatsiooniga inimene saavutab oma eesmärgid teadmiste ja oskuste omandamise ja täiustamisega (Chen, 2001).

Egole suunatud orientatsiooni puhul määratakse ja hinnatakse enda kompetentsust võrreldes teistega, seostatakse tulemused võimetega, kasutatakse pealiskaudseid õpistrateegiaid, ollakse tagasilöökide korral abitu ning eelistatakse ülesandeid, mis suurema tõenäosusega sooritatakse edukalt (Retelsdorf jt., 2010). Egole orienteeritud inimesed otsivad pidevalt võimalusi, et oma oskusi teiste ees demonstreerida ja teistest parem näida. Tavaliselt suudetakse seda minimaalse vaevaga, kuid kui oodatud edu ei ole koheselt saavutatav, tehakse selleks ka jõupingutusi. Tegevusest võetakse osa, sest see on kui vahend, et saavutada oma eesmärgid (Brunel, 1999). Õpilased, kelle motivatsioon on egole orienteeritud, võtavad tegevusest osa, et näidata teistele õpilastele oma suurepäraseid võimeid. Meisterlikkusele orienteeritud motivatsiooniga õpilased aga keskenduvad ülesande sooritamisele (Chen, 2001). Meisterlikkuse ja ego orientatsioon annavad ülevaate sellest, kuivõrd ollakse rahul iseendaga. Suurem enesega rahulolu on nendel, kes on orienteeritud meisterlikkusele.

Ebaedu vältimise orientatsiooni puhul püütakse vältida oma nõrki külgi ja halba sooritusoskust (Retelsdorf jt., 2010). Viimase motivatsiooni orientatsioonina tuvastasid Elliot ja McGregor (2001) tööst hoidumise. Selliselt orienteeritud inimene püüab päeva mööda saata minimaalse vaevaga. Tööst hoidumine on seotud vähese osaluse ja panustamisega õppimisse ning õpetamisse (Retelsdorf jt., 2010).

1.1.2 Enesemääratlemise teooria

Enesemääratlemise teooria (*self-determination theory*) on Deci ja Ryani (1985) poolt välja töötatud motivatsiooniteooria, mis on kehalises kasvatuses leidnud palju teaduslikku tõestust. Enesemääratlemise teooria eristab autonoomset motivatsiooni ja kontrollitud motivatsiooni. Autonoomse motivatsiooni korral on indiviidi tegevus sisemistest ajenditest lähtuv ja tema enda poolt kontrollitud. Heaks autonoomse motivatsiooni näiteks on sisemine motivatsioon, mille puhul tehakse tegevust sellega kaasneva naudinguga ja rahulolu pärast. Deci ja Ryan (1985) leidsid, et sisemine motivatsioon on seotud psühholoogiliste vajadustega nagu autonoomsus, kompetentsus ja seotus. Tegevusi, mille käigus individ kogeb neid tundeid (autonoomsus, kompetentsus ja seotus) korratakse vabatahtlikult ja läbi sisemise motivatsiooni.

Vallerand ja kolleegid (1992) leidsid, et on olemas kolme tüüpi sisemist motivatsiooni:

1. **Teadmistele suunatud sisemine motivatsioon** (*intrinsic motivation to know*). Tegevust sooritatakse, sest selle õppimine valmistab rõõmu. Eesmärgiks on saada uusi teadmisi. Näiteks õpilane loeb raamatut, sest uute teadmiste omandamine valmistab talle rõõmu.
2. **Saavutustele suunatud sisemine motivatsioon** (*intrinsic motivation to accomplish*). Tegevust sooritatakse, sest uute ülesannete ja eesmärkide saavutamine valmistab rõõmu. Eesmärgiks on ennast ületada ja saavutada püstitatud eesmärke. Näiteks õpilane harjutab keerulist ülesannet selle sooritamisel kaasneva naudinguga ja rahulolu pärast.
3. **Kogemusele suunatud sisemine motivatsioon** (*intrinsic motivation to experience stimulation*). Tegutsetakse sellega kaasneva sensoorse ja esteetilise naudinguga pärast. Näiteks õpilane mängib trumme, sest see valmistab talle rõõmu ja naudingut.

Tegevus, mis on aga väliste ajendite tulemusena sooritatud ei ole indiviidi enda poolt kontrollitav. Selline tegevus on kontrollitud väljastpoolt ehk individ on väliselt motiveeritud. Väline motivatsioon hõlmab tegevust, kus tuntakse survet ja kohustust midagi teha. Väliste motivatsiooni alla kuulub ka karistuse vältimine (Vallerand, 2004). Deci ja Ryan (1985) jaotasid väliste motivatsiooni järgmisteks liikideks:

1. **Väline regulatsioon** (*external regulation*). Väliselt on reguleeritud sportlane, kes osaleb olümpiamängudel kuldmedali ja sellega kaasneva kuulsuse saavutamise eesmärgil (Vallerand, 2004).
2. **Introjektiivne regulatsioon** (*introjected regulation*). Isik tunnistab endale oma tegevuse põhjused, kuigi selline omaksvõtmine vaevu asendab välise kontrolli allika sisemisega, milleks on isekehtestatud süü ja ängistus. Näiteks sportlane, kes läheb trenni, sest ta tunneks süüd, kui ta ei läheks (Vallerand, 2004).
3. **Identifitseeritud regulatsioon** (*identified regulation*). Et käitumine saaks oluliseks eelkõige enda jaoks, saab väliseid motive reguleerida läbi identifitseerimise. Näiteks isik, kes läheb trenni, sest see aitab parandada tema sooritust järgmisel võistlusel (Vallerand, 2004).

Autonoomne ja kontrollitud motivatsioon on mõlemad tahtlikud, vastandudes amotivatsioonile (Gagne ja Deci, 2005). Amotivatsioon ehk motivatsiooni puudulikkus viitab tegevuse eesmärgi ja kavatsuste puudumisele (Vallerand, 2004). Amotiveeritud isikud ei tegutse üldse või tegutsevad kavatsuseta, ei väärtusta tegevust, ei tunne end tegevust tehes kompetentsena ega oota ka soovitud tulemuste saavutamist (Ryan ja Deci, 2000).

Enesemääratlemise teooria järgi domineerivad erinevad motivatsiooni tüübid olenevalt inimese enesemääratlusest. Indiviidi enesemääratlus oleneb aga sellest, mil määral tema psühholoogilised põhivajadused on rahuldatud (Taylor ja Ntoumanis, 2007). Inimene areneb ja funktsioneerib kõige efektiivsemalt sotsiaalses keskkonnas, mis arvestab tema vajadustega (Ryan ja Deci, 2000). Enesemääratlemise teooria toob välja kolm põhilist psühholoogilist vajadust:

1. **Autonoomsus** (*autonomy*) – hõlmab inimese vajadust tunda ennast otsustajana ja oma käitumise eest vastutavana.
2. **Kompetentsus** (*competence*) – hõlmab inimese vajadust tulla toime proovilepaneivate ülesannetega ja saavutada soovitud tulemusi.
3. **Seotus** (*relatedness*) – hõlmab inimese vajadust tunnetada sidet ja ühtekuuluvust teiste inimestega ning olla nende poolt aktsepteeritud.

Mida paremini need vajadused on rahuldatud, seda rohkem omab inimene kontrolli oma tegevuse üle ehk tema tegevus on tema enda poolt määratletud ja ta on autonoomne (Taylor ja Ntoumanis, 2007). Uuringud on tõestanud, et õpilaste autonoomne motivatsioon on seotud nende kõrgema tähelepanelikkuse, keskendumise ning jõupingutustega kehalise kasvatuses tunnis (Ntoumanis, 2005).

Enesemääratlemise teooria väidab, et meie sotsiaalne keskkond mõjutab meie autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse taju. Meie põhivajaduste rahuldamine mõjutab meie motivatsiooni, millel on omakorda mõju meie kognitiivsetele ja käitumislakele aspektidele. See käsitlus on tõestanud oma paikapidavust hariduses ja näitab, kuidas õpetajad mõjutavad õpilaste motivatsiooni ja käitumist viisidel, kus nad toetavad või eiravad õpilaste autonoomsust. (Pelletier ja Sharp, 2009).

1.2 Õpilaste motivatsioon

Mitmetes eluvaldkondades soodustab käitumist ja heaolu sisemine motivatsioon, mida iseloomustab enda jaoks olulise ja naudingut pakkuva tegevuse sooritamine. Mida sisemiselt motiveeritumad on õpilased, seda suurem on nende õppimise huvi, keskendumine, püsivus, pingutus, osavõtt ja heaolu, nad on positiivsemad, eelistavad raskemaid ülesandeid ning suure tõenäosusega on füüsiliselt aktiivsed ka väljaspool tundi (Radel jt., 2010).

Enesemääratlemise teooria järgi mõjutab õpilaste motivatsiooni see, mil määral nende psühholoogilised vajadused nagu autonoomsus, kompetentsus ja seotus on rahuldatud. Õpetajad, kes kuulavad õpilasi, arvestavad nende soovidega, pakuvad tähenduslikke õpiülesandeid ja erinevaid valikuid nende lahendamiseks, toetavad õpilaste autonoomsust, mis omakorda suurendab nende sisemist õpimotivatsiooni. Õpetajad, kes kasutavad aga liigset survet, kindlaid juhiseid ja käskke, vähendavad õpilaste autonoomsust ja sellega nende sisemist õpimotivatsiooni (Ryan ja Deci, 2000). Uurimused on näidanud, et ka õige õpetaja tagasiside suurendab õpilaste tunnis osalemist ja kaasatagemist (Skinner ja Belmont, 1993).

Standage, Duda ja Ntoumanise (2006) uuring tõestas samuti, et autonoomsust toetav keskkond suurendab õpilaste autonoomsust, kompetentsust ja seotust, mis omakorda suurendavad autonoomset motivatsiooni. Autonoomne motivatsioon aga tagab õpilaste pingutamise ja püsivuse kehalise kasvatuses tunnis.

1.2.1 Õpilaste motivatsiooni hindamise küsimustikud

Õpilaste õpimotivatsiooni hindamiseks on välja töötatud palju erinevaid küsimustikke, mis põhinevad nii enesemääratlemise teorial kui eesmärgi saavutamise teorial ning on mõeldud nii õpetajatele kui õpilastele hindamiseks. Neid küsimustike võib jaotada kaheks. Ühed võimaldavad hinnata õpilaste poolt antud hinnanguid enda motiveerituse kohta, teised aga õpetaja poolt antud hinnanguid õpilaste motiveerituse kohta.

Pelletier, Seguin - Levesque ja Legault (2002) mõõtsid õpilaste motivatsiooni *The Perception of Students Motivation Scale* (Pelletier jt., 2002) küsimustikuga, mis hindab õpetaja poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni. Küsimustikus annavad õpetajad hinnangu, miks õpilased võtavad tundidest osa. Antud on 16 väidet, neli iga motivatsiooniliigi kohta. Näited väidetest: „*Sest nad naudivad uute oskuste õppimist*“ (sisemine motivatsioon). „*Sest õpilased arvavad, et see aitab kaasa nende karjääri valikul*“ (identifitseeritud regulatsioon). „*Et tõestada endale, et nad on intelligentsed inimesed*“ (introjekteeritud regulatsioon). „*Et tagada endale tulevikus parem sissetulek*“ (väline regulatsioon). Õpetajad hindavad igat väidet 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 7 - nõustun täielikult.

Standage, Duda ja Ntoumanis (2006) hindasid õpilaste õpimotivatsiooni Stinnetti, Oehler – Stinnetti ja Stouti (1991) koostatud, kuid Ferrer-Caja ja Weissi (2000) poolt kohandatud *Teacher Rating of Academic Achievement Motivation* küsimustikuga. Viimane mõõdab samuti õpetajate poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni. Õpetaja hindab igat õpilast eraldi tema käitumise (pingutamine, püsivus, proovilepanevate ülesannete valimine) järgi tunnis. Küsimustik algab lausega: „*Õpilane X võtab osa kehalise kasvatus tunnist*“..., millele järgneb viis väidet, üks iga motivatsiooniliigi kohta. Näited väidetest: „*Sest õpilane X naudib kehalise kasvatus tundi*“ (sisemine motivatsioon). „*Sest õpilane X arvab, et on oluline kehalise kasvatus tunnis hästi hakkama saada*“ (identifitseeritud regulatsioon). „*Sest õpilane X tahab, et teised õpilased arvaksid, et ta on osav kehalise kasvatus tunnis*“ (introjektiivne regulatsioon). „*Sest õpilane X arvab, et tal tuleb pahandusi, kui ta ei käi kehalise kasvatus tunnis*“ (väline regulatsioon). „*Õpilane X ei tea, mis ta kehalise kasvatus tunnist saab*“ (amotivatsioon). Õpetajad hindavad igat väidet 5-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 5 - nõustun täielikult.

Taylor ja kolleegid (2008) mõõtsid õpilaste õpimotivatsiooni Ryani ja Connelli (1989) loodud, kuid Goudas` jt. (1994) poolt kohandatud *Perceived Locus of Causality Scale*

küsimustikuga. Goudas jt. lisasid küsimustikule *Academic Motivation Scale* (Vallerand jt., 1992) küsimustiku põhjal amotivatsiooni küsimused. Küsimustikku kasutatakse nii õpetaja kui õpilase poolt tajutud õpilase motivatsiooni hindamiseks. Küsimustik algab lausega: „*Õpilased võtavad osa kehalise kasvatus tundidest*“ või „*Mina osalen kehalise kasvatus tunnis*“... Sellele järgneb 20 väidet, neli iga motivatsiooniliigi kohta. Näited väidetest: „*Sest nad naudivad uute oskuste õppimist*“ (sisemine motivatsioon). „*Sest nad tahavad oma kehalisi võimeid parandada*“ (identifitseeritud regulatsioon). „*Sest nad tunneksid ennast halvasti kui nad ei osaleks*“ (introjekteeritud regulatsioon). „*Et õpetaja ei karjuks nende peale*“ (väline regulatsioon). „*Nad arvavad, et nad raiskavad oma aega*“ (amotivatsioon). Iga väidet hinnatakse 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 7 - nõustun täielikult.

Elliot ja McGregor (2001) töötasid välja ja tõestasid eesmärgi saavutamise teoorial põhineva õpilaste motivatsioonilist orientatsiooni hindava küsimustiku *Achievement Goal Questionnaire*. Küsimustiku alguses küsitakse õpilastelt nende eesmärgi õppeaines, millele järgneb 12 väidet, mida õpilastel tuleb hinnata 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 7 - nõustun täielikult. Näited väidetest: „*Minu eesmärk selles aines on saada teistest õpilastest parem hinne*“ (egole orienteeritus). „*Minu eesmärk selles aines on vältida halba sooritust*“ (ebaedu vältimine). „*Minu eesmärk selles aines on õppida nii palju kui võimalik*“ (meisterlikkusele orienteeritus).

Kokkonen jt. (2013) hindasid õpilaste õpimotivatsiooni Robertsi, Treasure'i ja Kavussanu (1998) koostatud *Perception of Success Questionnaire* küsimustikuga. Viimane põhineb samuti eesmärgi saavutamise teoorial ja mõõdab õpilaste meisterlikkusele ja egole orienteeritust. Küsimustik algab väitega „*Ma tunnen end kehalise kasvatus tunnis edukana kui...*“, millele järgneb 12 vastust: 6 iseloomustavad egole ja 6 meisterlikkusele orienteeritust. Näited vastustest: „*Jõudsin endale seatud eesmärgini*“ (meisterlikkusele orienteeritud motivatsioon). „*Ma olen teistest parem*“ (egole orienteeritud motivatsioon). Õpilased hindavad iga vastust 5-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 5 - nõustun täielikult.

1.3 Õpetaja motivatsioon, selle seos õpilaste motivatsiooniga

Vastupidiselt paljudele õpilaste õpimotivatsiooni uurimustele on väga vähe uuritud õpetajate motivatsiooni õpetada. Üheks põhjuseks võib olla motivatsiooniteooriate vähesus, millele tugineda. Butler (2007) pakkus välja, et eesmärgi saavutamise teooria, mis on tõestanud oma paikapidavust õpilaste motivatsiooni uuringutes, sobib ka õpetajate motivatsiooni hindamiseks. Koos kolleegidega tõestas ta antud teooriale tugineva nelja dimensionaalse ehk neljafaktorilise (meisterlikkusele orienteeritud tegevus, egole orienteeritud tegevus, selle tegevuse vältimine, tööst hoidumine) mudeli paikapidavust mitmetes uurimustes (Butler, 2007; Butler ja Shibaz, 2008; Retelsdorf jt., 2010).

Retelsdorf, Butler, Streblow ja Schiefele (2010) viisid läbi kaks uuringut, et laiendada Butleri (2007) õpetajate õpetamise motivatsiooni orientatsiooni mudelit. Tulemustest selgus, et õpetajate meisterlikkusele orienteeritud õpetamine oli seotud kõrge sisemise motivatsiooniga õpetada ja toimis kaitsva faktorina tööalase läbipõlemise ees. Mida kõrgem oli aga tööst hoidumisele orienteeritus, seda madalam oli huvi õpetamise vastu ja kõrgem risk tööalaselt läbi põleda. Õpetajad, kes tundsid ennast edukana, kui olid midagi uut õppinud, kui tunnis juhtunu pani neid järele mõtlema, kui nad ületasid raskuseid ja nägid, et õpetavad paremini kui varem, said kinnitust, et õpetavad viisil, mis toetab õpilaste meisterlikkusele orienteeritud motivatsiooni. Seega õpetajate motivatsiooniline orientatsioon ei iseloomusta ainult nende isiklike eesmärgi õpetamises, vaid on seotud ka õpilaste juhendamisega. Õpetajate motivatsiooniline orientatsioon ja õpetamise eesmärk on seotud tema veendumustega õpetamisest. Õpetajad ei keskendu ainult enda eesmärkidele, vaid kavandavad ja aitavad täide viia ka oma õpilaste eesmärgi (Retelsdorf jt., 2010). Eesmärgi saavutamise teoreetikud on samuti väitnud, et õpetajate juhendamine peegeldab nende veendumusi õppimisest ja seega ka nende eesmärgi õpilastele (Ames, 1992). Õpetaja motivatsioon on oluline faktor, mis mõjutab nii õpetajaid kui õpilasi.

Roth, Assor, Kanat-Maymon ja Kaplan (2007) uurisid õpetajate autonoomset motivatsiooni ja selle seost õpilaste autonoomse motivatsiooniga. Nende uuringu tulemustest selgus, et õpetaja autonoomne motivatsioon õpetada on positiivselt seotud õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomse toetusega ning õpilaste autonoomse motivatsiooniga õppida. Autonoomne motivatsioon õpetada edendab õpilaste autonoomset motivatsiooni õppida läbi õpilaste poolt kogetud õpetaja autonoomse toetuse. Roth'i ja kolleegide uuring on esimene, mis tõestas, et autonoomne motivatsioon õpetada on seotud positiivselt õpilaste motivatsiooniga ja soovitud

õpetaja käitumisega ning ei tugine seejuures vaid õpetajate arvamusele. Antud tulemused toetavad autonoomse toetuse tähtsust õpetamises. Indiviidid on suure tõenäosusega autonoomselt motiveeritud teatud sotsiaalses keskkonnas, kui nad tunnevad, et teised inimesed selles keskkonnas toetavad nende autonoomsust (Roth jt., 2007).

Lisaks tõid Roth ja kolleegid (2007) oma uuringus välja, et autonoomne, sisemiselt motiveeritud õpetaja kuulab õpilasi, aitab neil lahendada iseseisvalt probleeme ja on õpilaskeskne. Nendel õpetajatel on:

1. Suurenenud arusaam õppematerjalist tulenevatest väärtustest ja erinevatest viisidest selle materjali meisterlikuks omandamiseks.
2. Isiklik arusaam enda sisemisest motiveeritusest ja selle tähtsusest, kogenud autonoomsust enda käitumises loodavad nad, et ka nende õpilased oleksid autonoomsed oma käitumises.
3. Soov lubada endale mõningaid valikuid ja võtta aega, selgitamaks mitmesuguste materjalide põhjendatust ning asjakohasust. Nad tunnevad vähem survet formaalseteks saavutusteks ja on rohkem mures õpetatavast materjalist arusaamisest (Roth jt., 2007).

Wild, Enzle, Nix ja Deci (1997) on samuti tõestanud seose õpetajate ja õpilaste motivatsiooni vahel. Uurijad tõid välja, et õpilased, keda õpetas väliselt motiveeritud õpetaja, tundsid väiksemat huvi õppimise vastu ja kogesid vähem naudingut kui õpilased, keda õpetas sisemiselt motiveeritud õpetaja. Radeli ja kolleegide (2010) uurimus tõestas taas, et õpilased, keda õpetas tasustatud õpetaja, olid vähem püsivamad ja näitasid üles väiksemat huvi õppimise vastu kui õpilased, kes teadsid, et neid õpetab õpetamise eest mitte tasustatud ehk vabatahtlik õpetaja. Õpilastel, teades õpetaja õpetamise motiive, olid teatud ootused õpetaja osaluse, autonoomse toetuse ja seotuse suhtes, mis mõjutasid nende enda sisemist motivatsiooni antud tegevuse vastu. Mida rohkem õpilased tundsid, et nende õpetaja õpetab neid sisemise motivatsiooni põhjustel, seda suurem oli nende enda sisemine motivatsioon õppida.

1.3.1 Õpetaja motivatsiooni mõjutavad tegurid

Õpetaja sisemist töömotivatsiooni edendab autonoomsust toetav keskkond, kus töö on huvitav, väljakutseid pakkuv ja valikuid lubav. Nii sisemine kui välimine motivatsioon on mõlemad seotud saavutuse, rahulduse, usalduse ja heaoluga töökohal (Gagne ja Deci, 2005). Pelletier, Seguin-Levesque ja Legault (2002) tõestasid, et õpetaja poolt tajutud piirangud töö- ja juhtkonnapoolne surve on negatiivselt seotud õpetajate autonoomse motivatsiooniga. Mida rohkem tajusid õpetajad juhtkonnapoolset survet, seda väiksem oli nende autonoomne motivatsioon õpetada. Taylori, Ntoumanise ja Standage (2008) uurimus lisab, et tajutud juhtkonna surve mõjutab õpetajate autonoomset motivatsiooni läbi nende psühholoogiliste vajaduste rahuldamise. Mida rohkem õpetajate vajadused olid rahuldatud, seda rohkem autonoomsust kogesid nad ka oma õpetamises ja vastupidi. Kool, mis ei leia aega selleks, et õpetaja tunniks seatud eesmärgid saaksid täidetud, survestab õpetajaid, rõhudes õpilaste õpitulemuste standarditele vastavust ning kindlate õpetamismeetodite kasutamist ning eirab õpetajate psühholoogilisi vajadusi ja sellest tulenevalt vähendab nende autonoomset motivatsiooni (Taylor jt., 2008).

Ka Bartholomew ja kolleegid (2014) leidsid, et õpetajate vajaduste eiramine tuleneb tajutavast juhtkonna survest. Lisaks on õpetajate autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse vajaduste eiramine positiivselt seotud läbipõlemise ja terviseprobleemidega. Nende tulemuste põhjal saab väita, et koolisüsteemil on oluline roll õpetajate autonoomse motivatsiooni arengus. Koolijuhid saavad edendada õpetajate motivatsiooni õpetada ja sellest lähtuvalt õpilaste motivatsiooni õppida, kui nad julgustavad õpetajaid osalema oluliste otsuste tegemisel, annavad õpetajatele rohkem teatud volitusi, mõistavad iga õpetaja vajadusi ning edendavad koolistruktuuri ja keskkonda (Roth jt., 2007).

Õpetaja motivatsiooni mõjutab ka nende poolt tajutud õpilaste motivatsioon. Taylor ja Ntoumanis (2007) leidsid, et õpetaja poolt tajutud klassi autonoomne motivatsioon on kooskõlas õpetaja autonoomse toetusega. Õpetaja poolt tajutud klassi motivatsioon on positiivselt seotud tema enda motivatsiooniga õpetada seda klassi. Teisisõnu, mida iseseisvamana ja autonoomsena tajuvad õpetajad klassi, seda rohkem autonoomsust on ka nende enda õpetamises. Mida autonoomsena tunnevad ennast õpetajad, seda rohkem autonoomset toetust pakuvad nad ka oma õpilastele. Taylor, Ntoumanis ja Standage (2008) lisavad, et õpetajate motivatsioon pole otseselt seotud tajutud õpilaste motivatsiooniga, vaid oleneb õpetajate vajaduste rahuldamisest. Kui õpetaja tunneb, et tema vajadustega ei

arvestata, siis mõjutab tema poolt negatiivselt tajutud õpilaste autonoomne motivatsioon ka tema autonoomset motivatsiooni õpetada.

Roth ja kolleegid (2007) uurisid samuti õpetajate motivatsiooni mõjutavaid tegureid ja tõestasid, et õpetaja autonoomne motivatsioon õpetada on positiivselt seotud isiklike saavutustega ja negatiivselt kurnatuse tundega. Mida kompetentsemana ja vähem kurnatuna õpetajad ennast tunnevad, seda suurem on ka nende autonoomne motivatsioon ja vastupidi. Õpetajate kurnatuse või saavutustega seotud tundeid mõjutavad veel: madal palk, vähene tunnustus, konfliktid, suur töökoormus, üldine sotsiaalne toetus, erivajadustega õpilased, käitumisprobleemid klassis, õpetajate haridustase ja religioon (Roth jt., 2007).

1.3.2 Õpetaja motivatsiooni hindamise küsimustikud

Mitmed autorid (Blais jt., 1993, Guay jt., 2000, Retelsdorf, 2010) on välja töötanud või kohandanud küsimustikud hindamaks õpetajate töömotivatsiooni. Osa autoreid eelistab tugineda eesmärgi saavutamise teooriale, teised enesemääratlemise teooriale.

Taylor ja kolleegid (2008) hindasid õpetajate töömotivatsiooni Blaisi jt. (1993) koostatud enesemääratlemise teoorial põhineva *The Work Motivation Inventory* küsimustikuga. Õpetajatelt küsiti „*Miks te teete oma tööd...*“, millele järgnes 24 väidet, mis mõõtsid eri liiki motivatsiooni. Näited väidetest: „*Ma kogen rahulolu, kui ma olen edukas, tehes raskeid ülesandeid*“ (sisemine motivatsioon). „*Sest see on muutunud oluliseks osaks sellest, kes ma olen*“ (integreeritud regulatsioon). „*Sest ma valisin selle töö, saavutamaks oma karjääri eesmärgid*“ (identifitseeritud regulatsioon). „*Sest ma tahan olla väga hea sellel tööl, muidu võiksin olla väga pettunud*“ (introjektiivne regulatsioon). „*Sest see võimaldab mul raha teenida*“ (väline motivatsioon). „*Ma ei tea, meilt oodatakse liiga palju*“ (amotivatsioon). Õpetajad hindasid väiteid 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 7 - nõustun täielikult.

The Situational Motivation Scale on Guay jt. (2000) poolt välja arendatud enesemääratlemise teoorial põhinev õpetajate töömotivatsiooni mõõtev küsimustik. Õpetajalt küsitakse „*Miks te õpetate kehalist kasvatust?*“, millele järgneb iga motivatsiooniliigi kohta neli vastust. Näited vastustest: „*Sest kehalise kasvatus õpetamine on lõbus*“ (sisemine motivatsioon). „*Sest kehalise kasvatus õpetamine tuleb mulle kasuks*“ (identifitseeritud regulatsioon). „*Sest ma tahan, et mu kolleegid arvaksid, et olen hea õpetaja*“ (introjektiivne regulatsioon). „*Sest mul*

pole muud valikut“ (väline regulatsioon). „*Ma ei tea, ma ei näe, mis see töö mulle annab*“ (amotivatsioon). Õpetajad hindavad vastuseid 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 7 - nõustun täielikult.

Fernet ja kolleegid (2012) mõõtsid õpetajate motivatsiooni *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers* (Fernet jt., 2008) küsimustikuga. Viimane koosneb viiest erinevast õpetaja tööülesande kirjeldusest, millele järgneb viis eri liiki motivatsiooni iseloomustavat põhjust, miks antud ülesannet tehakse. Näited põhjustest: „*Sest see ülesanne on huvitav*“ (sisemine motivatsioon). „*Sest see ülesanne aitab mul saavutada töölaseid eesmärke, mis on mulle olulised*“ (identifitseeritud regulatsioon). „*Sest ma tunneks ennast süüdi, kui ma seda ei teeks*“ (introjektiivne regulatsioon). „*Sest see on mu töökohustus*“ (väline motivatsioon). Õpetajad hindavad 7-pallisel skaalal erinevaid põhjuseid, miks nad antud ülesannet teevad.

Roth jt. (2007) mõõtsid õpetajate motivatsiooni tuginedes Ryanile ja Connellile (1989) ning Pelletier`le (2002). Küsimustik koosnes kolmest küsimusest, mis puudutasid õpetaja üldiseid tööülesandeid (N. „*Kui ma leian aja õpilastega individuaalseks suhtlemiseks, siis teen ma seda, sest..*“.) ja tema jõupingutusi tunnis (N. „*Kui ma näen oma töös vaeva, siis teen ma seda, sest..*“.). Igale küsimusele järgnes neli vastust, mis iseloomustasid nelja liiki motivatsiooni. Näited vastustest: „*Sest ma naudin erinevate õpilaste jaoks unikaalsete lahenduste leidmist*“ (sisemine motivatsioon). „*Sest minu jaoks on oluline panna õpilased tundma, et ma hoolin neist*“ (identifitseeritud regulatsioon). „*Sest vastasel juhul tunneksin ennast süüdi*“ (introjektiivne). „*Sest ma tahan, et lapsevanemad oleksid rahul, et nad ei kaebaks*“ (väline regulatsioon). Õpetajad hindasid vastuseid 5-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 5 - nõustun täielikult.

Retelsdorf jt. (2010) töötasid välja eesmärgi saavutamise teooriale tugineva küsimustiku, uurimaks eesmärgi saavutust õpetamises. Küsimustik koosnes 16 küsimusest, mis mõõtsid: meisterlikkusele orienteeritust (N. „*Tunnen ennast õpetajana edukana, kui olen enda kohta midagi uut teada saanud*“), egole orienteeritust (N. „*Tunnen ennast õpetajana edukana, kui kooli direktor annab mõista, et olen üks kooli paremaid õpetajaid*“), ebaedu vältimist (N. „*Tunnen ennast õpetajana edukana kui ma ei ole ühegi klassiga „ebaõnnestunud*“.) ning tööst hoidumist (N. „*Tunnen ennast õpetajana edukana, kui osad probleemsetest lastest on puudunud*“). Õpetajad hindasid igat väidet 5-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 5 - nõustun täielikult.

1.4 Õpetaja kontrolliv ja autonoomsust toetav käitumine

Vallerand ja Losier (1999) leidsid, et kehalise kasvatuse õpetaja käitumisel on kaks inimsuhete stiili: autonoomsust toetav ja kontrolliv. Esimest iseloomustab õpilasele antud suhteliselt suur valikuvabadus ja iseseisvus, teist õpetaja kontrolliv, surveav ja autoritaarne käitumine. Reeve, Jang, Hardre ja Omura (2002) on autonoomset toetust kirjeldanud kui käitumist, mis suurendab isiku tahet ja tajutud kontrolli oma tegevuse üle. Pelletier ja Sharp (2009) tõid oma uuringus välja, et autonoomsust toetav õpetaja käitumine edendab keskkonda, mis arvestab indiviidi psühholoogiliste vajaduste, huvide ja väärtustega. Vastupidi kontrollivat õpetaja käitumist iseloomustab autoritaarne lähenemine, mis takistab õpilaste edukat õppimist. Autonoomsust toetavad õpetajad on osavõtlikud, selgitusi andvad, toetavad, pakuvad õpilastele valikuid, võimalusi initsiatiivi näitamiseks ja iseseisvaks tööks ning annavad aega arutluseks. Kontrollivad õpetajad aga võtavad kogu vastutuse, motiveerivad õpilasi läbi surve, ei arvesta õpilaste arvamuse ega erineva õppimiskiirusega.

Palju on uuritud ja kirjutatud õpetajate käitumisstiilidest ja nende mõjust õpilaste motivatsioonile ja autonoomsusele. Mitmed nii üldhariduses (Ntoumanis ja Standage, 2009; Reeve, 2002; Ryan ja Deci, 2000) kui kehalises kasvatuses (Hagger jt., 2003; Koka ja Hein, 2003; Pihu, 2009; Standage jt., 2003) läbiviidud uurimused on tõestanud, et tajutud õpetaja autonoomne käitumisstiil on kas otseselt või läbi õpilaste vajaduste rahuldamise seotud õpilaste autonoomse motivatsiooni, käitumise, püsivuse ja psühholoogilise heaoluga.

Noels, Clement ja Pelletier (1999) võtsid kokku varasemad uuringud ning tõid oma töös välja, et autonoomsust toetava õpetaja õpilased püsivad paremini koolis, on akadeemiliselt kompetentsemad, loovamad, kõrgema sisemise motivatsiooni, soorituse ja saavutustega, eelistavad väljakutseid ning mõistavad paremini teemat. Lisaks tõestasid nad, et õpetaja oluline ja informatiivne tagasiside mõjutab positiivselt õpilaste sisemist motivatsiooni ja kavatsust õpinguid jätkata. Deci ja Ryani (1985) on samuti tõestanud, et õpetajate olulise tagasiside ja autonoomse toetusega on võimalik suurendada õpilaste autonoomsust ja panna nad rohkem tundi nautima. Ferrer-Caja ja Weiss (2000) leidsid, et õpetajate pingutused, huvitavad ja proovilepaneavad ülesanded ning järjekindlus tunnis on positiivselt seotud õpilaste sisemise motivatsiooniga.

Bartholomew ja kolleegid (2009) tõdesid, et palju on uuritud õpetaja autonoomsust toetavat käitumisstiili, kuid vähe on infot õpetaja kontrolliva käitumisstiili kohta. Toetudes varasematele uurimustele, panid nad kokku 6 õpetaja kontrolliva käitumise strateegiat:

1. Materiaalsed väärtused (hinded, medalid). Välised mõjutajad, mida kasutatakse õpilase motiveerimiseks ja soovitud käitumise ilmnemiseks.
2. Kontrolliv tagasiside. Õpilased tajuvad õpetaja kriitilist tagasisidet. Õpilane on sunnitud käituma õpetaja poolt oodatud viisil.
3. Liigne isiklik kontroll. Õpetaja survestav suhtlemisviis, liigne järelvalve, õpilase soovide ignoreerimine.
4. Hirmutav käitumine. Õpetaja karjub, solvab, ründab, alandab või halvustab õpilasi.
5. Ego-kaasamise propageerimine. Õpetaja pidevalt hindab ja võrdleb õpilasi omavahel. Põhjustab õpilastes stressi ja madalat enesehinnangut.
6. Tingimuslik suhtumine (tähelepanu, hoolivus). Õpetajad jagavad tähelepanu ja kiindumust vaid siis kui õpilane on käitunud ootuspäraselt.

Iga strateegia kahjustab õpilase autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse tunnetust ja arendab kontrollivat motivatsiooni. Strateegiad, mis kontrollivad õpilase käitumist sellega avalikult manipuleerides või kasutavad ära õpetaja - õpilase omavahelist suhet tekitavad õpilase heaolule enim kahju. Pidev õpetaja kontrolliv käitumine eirab õpilase psühholoogilisi vajadusi ja aitab kaasa kontrollivate motiivide arengule (Bartholomew jt., 2009).

Järgnevalt uurisid Bartholomew jt. (2011) treeneri kontrolliva käitumise mõju sportlasele. Selgus, et sportlase vajaduste rahuldamine on seotud tajutud autonoomsust toetava treeneri käitumisega ja vajaduste eiramine ehk ohustamine treeneri kontrolliva käitumisega. Autonoomsust toetav treeneri käitumine tekitas sportlasel vajaduste rahuldamise tunde, mis omakorda tagas heaolu. Treeneri liigne kontroll oli seotud sportlase vajaduste eiramisega, mida sai seostada söömishäirete, depressiooni ja negatiivsete tunnetega.

Noels jt. (1999) tõestasid, et mida kontrollivam on õpetaja, seda väiksem on õpilaste sisemine motivatsioon. Mida rohkem tundsid õpilased, et õpetaja on kontrolliv ja vähe informatiivne, seda rohkem tajusid nad ka üldist keskkonda kontrollivana. Tajutud õpetajate kontrollivus oli seotud õpilaste suurema ärevuse, madalama kompetentsuse ja õpimotivatsiooniga.

1.4.1. Õpetaja käitumist mõjutavad tegurid

Vaid mõned uuringud on uurinud keskkondlike tingimuste rolli õpetaja autonoomsust toetava või kontrolliva käitumisstiili põhjustajana. Pelletier, Levesque ja Legault (2002) uurisid, kuidas mõjutab sotsiaalne keskkond õpetajate käitumist. Nad tõestasid, et õpetaja käitumist mõjutab see, kas juhtkond on peamiselt kontrolliv või orienteeritud autonoomsuse toetamisele. Näiteks kui juhtkond kehtestab piirangud või kui õpetajad on vastutavad oma õpilaste soorituse standarditele vastavuses, on suur tõenäosus, et õpetajad muutuvad oma õpilaste suhtes kontrollivaks. Deci ja kolleegid (1982) kinnitasid selle hüpoteesi laboratoorses uuringus. Vaatluse põhjal järeldasid nad, et õpetajad, kes vastutasid oma õpilaste soorituse kõrgete standarditele vastavuse eest, olid oma õpilastega kriitilisemad, kasutasid rohkem käskivat kõneviisi ja olid kontrollivamad kui õpetajad, kellel ei laskunud selline vastutus. Sarnaseid tulemusi on leidnud ka Flink, Boggiano ja Barrett (1990) tõestades, et õpetajad, kelle õpilastelt oodati häid sooritusi olid rohkem kontrollivamad ja õpetamises vähem efektiivsed kui õpetajad, kellel paluti lihtsalt õpilasi aidata.

Pelletier ja Vallerand (1996) uurisid, kas juhendaja uskumus alluva sisemisest (või välimisest) motivatsioonist võib ajendada teda rohkem alluva autonoomsust toetama (või kontrollivam olema), mis omakorda põhjustaks alluva käitumise, mis kinnitaks juhendaja veendumusi. Autorid leidsid, et kui juhendajad uskusid, et nende alluvad on pigem sisemiselt kui väliselt motiveeritud, siis käitusid nad rohkem autonoomsust toetavamalt ja vähem kontrollivamalt. Skinner ja Belmont (1993) on viinud läbi sarnase katse koolis. Tulemustest selgus, et õpilaste tegevus oli seotud õpetaja käitumisega, täpsemalt õpetaja kaasatuse, õpetamisstruktuuri ja autonoomse toetusega. Õpetaja arvamus õpilaste tegevusest mõjutas nende koostööd terve kooliaasta. Need tulemused kinnitavad, et see, millisena õpetajad tajuvad õpilaste motivatsiooni mõjutab ka nende käitumist õpilastega.

Pelletier ja kolleegid (2002) võttes kokku paljud varasemad uuringud tõid oma töös välja, et õpetaja käitumist mõjutab ka õpilaste produktiivsus. Õpetajad on rohkem toetavad, lahkemad ja abivalmid, kui nad tajuvad õpilasi produktiivsetena. Kui õpilasi tajutakse ebaproductiivsetena, muutuvad õpetajad kontrollivaks ning kasutavad karistusi ja tasustusi õpilaste motiveerimiseks. Kui õpetajal on oma õpilaste suhtes positiivsed ootused on nad rohkem toetavad, annavad selget ja positiivset tagasisidet, on oma õpilaste suhtes tähelepanelikumad ja pakuvad keerukamate ülesannete õppimiseks rohkem võimalusi.

1.4.2. Küsimustikud õpetaja käitumise hindamiseks

Pelletier ja kolleegid (2002) mõõtsid õpetajate käitumist Deci jt. (1981) koostatud *The Problem in School Questionnaire* küsimustikuga, mis hindab täiskasvanute käitumist (autonoomne/kontrolliv) suheldes lastega. Küsimustik koosneb kaheksast tüüpilisest koolis ette tuleva probleemi kirjeldusest. Igale kirjeldusele järgneb neli lahendust, mis iseloomustavad nelja käitumisstiili (väga autonoomsust toetav, mõõdukalt autonoomsust toetav, väga kontrolliv ja mõõdukalt kontrolliv). Väga kontrolliva käitumise puhul, leiab täiskasvanu lahenduse ja kindlustab, et see saaks tehtud. Näide „*Ei luba last jalgpallitrenni, sest ta peab õppima homseks eksamiks, jalgpallil on halb mõju ta õppimistulemustele*“. Mõõdukalt kontrolliva käitumise puhul leiab täiskasvanu lahenduse ja mõjutab lapse tegevust, keskendudes tema heaolule või süütundele. Näide: „*Ütlen lapsele, et ta peaks jalgpalli trenni vahele jätma, et valmistuda homseks eksamiks*“. Mõõdukalt autonoomse käitumise puhul, julgustab täiskasvanu last uurima, kuidas teised lapsed antud olukorra lahendavad. Näide: „*Uurin, kas teised lapsed on samas olukorras ja soovitan lapsel käituda nii nagu teised*“. Väga autonoomse käitumise puhul, julgustab täiskasvanu last erinevaid lahendusi kaaluma ja ise nende seast õige valima. Näide: „*Küsin lapselt, kuidas ta plaanib olukorra lahendada*“. Õpetajad hindasid iga lahendust 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 7 - nõustun täielikult.

Noels ja kolleegid (1999) mõõtsid õpetajate käitumisstiili kohandades Pelletier'i ja Vallerandi (1996) küsimustikku. Viimane koosneb kahest alaskaalast, mis mõõdavad õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrollivat käitumist („*Minu õpetaja survestab mind käituma teatud viisil*“) ning tajutud õpetaja positiivset ja informatiivset tagasisidet („*Õpetaja poolt antud tagasiside on konstruktiivne ja aitab mul tunnis oma sooritust parandada*“). Õpilased hindasid iga väidet 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 7 - nõustun täielikult.

Standage ja kolleegid (2006) mõõtsid õpetajate autonoomsust toetavat käitumist *Learning Climate Questionnaire* (Williams ja Deci, 1996) küsimustiku kohandatud versiooniga. Viimane koosneb 6 väitest, mida õpilased hindavad 7-pallisel skaalal (1 - ei nõustu üldse, 7 - nõustun täielikult). Näited väidetest: „*Ma tunnen, et mu kehalise kasvatus õpetaja laseb mul otsustada ja valikuid teha*“, „*Mu kehalise kasvatus õpetaja julgustab mind küsimusi küsima*“.

2. Töö eesmärk ja ülesanded

Töö peamiseks eesmärgiks on välja selgitada kehalise kasvatus õpetajate töömotivatsiooni ja nende poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumisega.

Töös püstitati järgmised hüpoteesid:

1. Õpetajate motivatsiooni orientatsioone hindav küsimustik ja tajutud õpilaste motivatsiooni hindav küsimustik on valiidsed kasutamaks neid Eesti kehalise kasvatus õpetajate hulgas.
2. Õpetajate töömotivatsioon on positiivselt seotud nende poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooniga.
3. Õpetajate töömotivatsioon on positiivselt seotud õpetajate käitumisega.
4. Tajutud õpilaste õpimotivatsioon on positiivselt seotud õpetajate käitumisega.

Eeltoodud hüpoteesidest tulenevalt on antud uurimistöös püstitatud järgmised ülesanded:

1. Kontrollida õpetajate motivatsiooni küsimustiku ja õpetajate poolt tajutud õpilaste motivatsiooni küsimustiku faktorstruktuuri valiidsust.
2. Võrrelda õpetajate soolisi ja vanuselisi erinevusi motivatsiooni ja käitumise tajumisel.
3. Uurida seoseid õpilaste õpimotivatsiooni ja õpetajate töömotivatsiooni vahel.
4. Uurida seoseid õpetajate töömotivatsiooni ja käitumise vahel.
5. Uurida seoseid õpilaste õpimotivatsiooni ja õpetajate käitumise vahel.

3. Vaatlusalused ja metoodika

3.1 Vaatlusalused

Uurimistöö aluseks on 2013. aasta novembrist kuni 2014. aasta jaanuarini Eesti kehalise kasvatusõpetajate hulgas läbi viidud küsitlus. Töö autor lisas küsimustikud *eFormulari*, mis on küsimustiku koostamiseks ja andmete kogumiseks mõeldud elektrooniline lehekülg. Küsimustiku aadress toimetati õpetajateni e-maili teel.

Küsimustiku täitmisel osales 204 kehalise kasvatusõpetajat, kes andsid tunde kõikides kooliastmetes. Uuringus osales 72 mees- ja 131 naisõpetajat, ühe vastaja andmed soo kohta puudusid. Vanuseliste erinevuste välja toomiseks jaotati õpetajad kolme vanusegruppi: esimesse vanusegruppi kuulusid kõik kuni 35-aastased õpetajad, teise gruppi 36 - 54 aastased õpetajad ja kolmandasse gruppi 55-aastased ja vanemad kehalise kasvatusõpetajad. Õpetajate keskmine tööstaaž oli 19 aastat.

3.2 Metoodika

Uuring koosnes küsimustikust (Lisa 1.). Kehalise kasvatusõpetajate küsimustikus tuli õpetajatel hinnata tajutud õpilaste motivatsiooni, enda töö motivatsioonilist orientatsiooni ja viimaks oma käitumist kehalise kasvatus tunnis.

Õpetaja poolt tajutud õpilaste motivatsiooni hindamiseks kasutati Goudas', Biddle'i ja Foxi (1994) poolt väljatöötatud, kuid Tayloriga, Ntoumanise ja Standage'i (2008) poolt kohandatud motivatsiooni küsimustikku. Antud küsimustik koosneb 16 küsimusest, neljast alaskaalast, mis mõõdavad erinevaid motivatsiooni liike: sisemist motivatsiooni (N. „*Õpilased osalevad tunnis rahulolu ja naudingu pärast, mis nad sealt saavad*“), identifitseeritud motivatsiooni (N. „*Õpilased osalevad tunnis, sest usuvad, et see aitab kaasa nende karjäärile*“), intjektiivset motivatsiooni (N. „*Õpilased osalevad tunnis tõestamaks endale, et nad on intelligentsed inimesed*“) ja välist motivatsiooni (N. „*Õpilased osalevad tunnis, et saavutada parem sissetulek tulevikus*“). Igat väidet hindasid õpetajad 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei ole üldse nõus ja 7 - nõustun täielikult.

Saadud tulemuste põhjal arvutati neli motivatsiooniindeksit õpetajate poolt tajutud õpilaste motivatsiooni taseme hindamiseks. Näitajad arvutati toetudes varasematele uuringutele (Blais

jt., 1990; Standage jt., 2006), kus on kasutatud enesemääratlemisindeksit (*self-determination index*). Igale küsimusele anti valemis kaal vastavalt sellele, millist motivatsiooni tüüpi ta hindas. Sisemise motivatsiooni ja identifitseeritud motivatsiooni küsimuste kaalud olid 2 ja 1, sest nad on motivatsiooni autonoomsemad tüübid. Introjektiivse ja välise motivatsiooni küsimuste kaalud olid -1 ja -2, sest nad on vähem autonoomsemad motivatsiooni liigid. Kuna iga motivatsiooniliigi kohta oli neli küsimust, saadi neli õpetaja poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni näitajat, kasutades järgnevat valemit:

$2 \times \text{sisemine motivatsioon} + \text{identifitseeritud motivatsioon} - \text{intrjektiivne motivatsioon} - 2 \times \text{väline motivatsioon}$ (Standage, Duda, Ntoumanis 2006).

Käesoleva töö õpilaste motivatsiooni näitajad (MOT1,2,3,4) arvutati järgnevalt:

$$\text{MOT1} = (2\text{IM1} + \text{ID1} - \text{IJ1} - 2\text{EX1})$$

$$\text{MOT2} = (2\text{IM2} + \text{ID2} - \text{IJ2} - 2\text{EX2})$$

$$\text{MOT3} = (2\text{IM3} + \text{ID3} - \text{IJ3} - 2\text{EX3})$$

$$\text{MOT4} = (2\text{IM4} + \text{ID4} - \text{IJ4} - 2\text{EX4}).$$

Õpetaja motivatsioonilise orientatsiooni mõõtmiseks kasutati Retelsdorfi jt. (2010) poolt välja töödatud eesmärgi saavutamise teooriale tuginevat küsimustikku. Viimane koosneb 16 küsimusest, mis mõõdavad nelja motivatsioonilist orientatsiooni: meisterlikkusele orienteeritust (N. „*Tunnen ennast õpetajana edukana, kui olen enda kohta midagi uut teada saanud*“), egole orienteeritust (N. „*Tunnen ennast õpetajana edukana, kui kooli direktor annab mõista, et olen üks kooli paremaid õpetajaid*“), ebaedu vältimist (N. „*Tunnen ennast õpetajana edukana kui ma ei ole ühegi klassiga „ebaõnnestunud*““) ning tööst hoidumist (N. „*Tunnen ennast õpetajana edukana, kui osad probleemsetest lastest on puudunud*“). Iga väidet hindasid õpetajad 5-pallisel skaalal, kus 1 - ei nõustu üldse ja 5 - nõustun täielikult. Vaadeldud nelja orientatsiooni küsimuste põhjal, tuginedes eelpool mainitud metoodikale (Blais, Sabourin, Boucher, Vallerand, 1990) arvutati järgnevate valemitega neli õpetajate motivatsioonilise orientatsiooni näitajat:

$$\text{AGT1} = (2\text{MA1} + \text{PA1} - \text{PAV1} - 2\text{WAV1})$$

$$\text{AGT2} = (2\text{MA2} + \text{PA2} - \text{PAV2} - 2\text{WAV2})$$

$$AGT3 = (2MA3 + PA3 - PAV3 - 2WAV3)$$

$$AGT4 = (2MA4 + PA4 - PAV4 - 2WAV4)$$

Sisemine motivatsiooni küsimused asendati meisterlikkusele orienteeritud motivatsiooni küsimustega, identifitseeritud motivatsiooni küsimused egole orienteeritud motivatsiooni, introjektiivse motivatsiooni ebaedu vältimise ja väline motivatsioon tööst hoidumise küsimustega.

Õpetaja käitumist kehalise kasvatuses tunnistas hinnati autonoomset toetust, kontrollivat käitumist mõõtvat küsimustikuga *The Problem in School Questionnaire*, mis on arendatud Deci, Schwartzi, Sheinmani ja Ryani poolt (1981) ja mõõdab täiskasvanute käitumisstiili (autonoomne/kontrolliv) suhtes lastega. Antud küsimustik on kohandatud kehalise kasvatuses õpetajatele. Koosneb 4 probleemsituatsioonist, millel on igal neli lahendust:

1. Väga autonoomsust toetav (HA)
2. Mõõdukalt autonoomsust toetav (MA)
3. Väga kontrolliv (HC)
4. Mõõdukalt kontrolliv (MC).

Õpetajatel tuli igat lahendust hinnata 7-pallisel skaalal, kus 1 - ei ole üldse nõus ja 7 - nõustun täielikult. Vastavalt neljale lahendusviisile arvutati neli õpetaja käitumise näitajat. Arvutamisel võeti aluseks Reeve'i jt. (1999) poolt kasutatud ja tõestatud õpetaja käitumise arvutamise valem: käitumisstiili = $2(HA) + MA - MC - 2(HC)$. Iga küsimustiku probleemsituatsiooni lahendusele anti vastavalt tema autonoomsusele valemis kaal. Väga autonoomse ja mõõdukalt autonoomse lahenduse kaalud olid 2 ja 1 ning mõõdukalt kontrolliv ja väga kontrolliva lahenduse kaalud -2 ja -1. Negatiivne tulemus iseloomustab kontrollivat käitumisstiili ja positiivne õpetaja autonoomset toetust. Õpetaja käitumise näitajad (AC1,2,3,4) arvutati järgnevalt:

$$AC1 = (2AHA + AMA - AMC - 2AHC)$$

$$AC2 = (2BHA + BMA - BMC - 2BHC)$$

$$AC3 = (2CHA + CMA - CMC - 2CHC)$$

$$AC4 = (2DHA + DMA - DMC - 2DHC).$$

Tulemuste peatükis on joonistel esitatud põhistruktuurimudelid, kus latentsete tunnuste (MOT, AGT, AC) küsimusi ei ole näidatud.

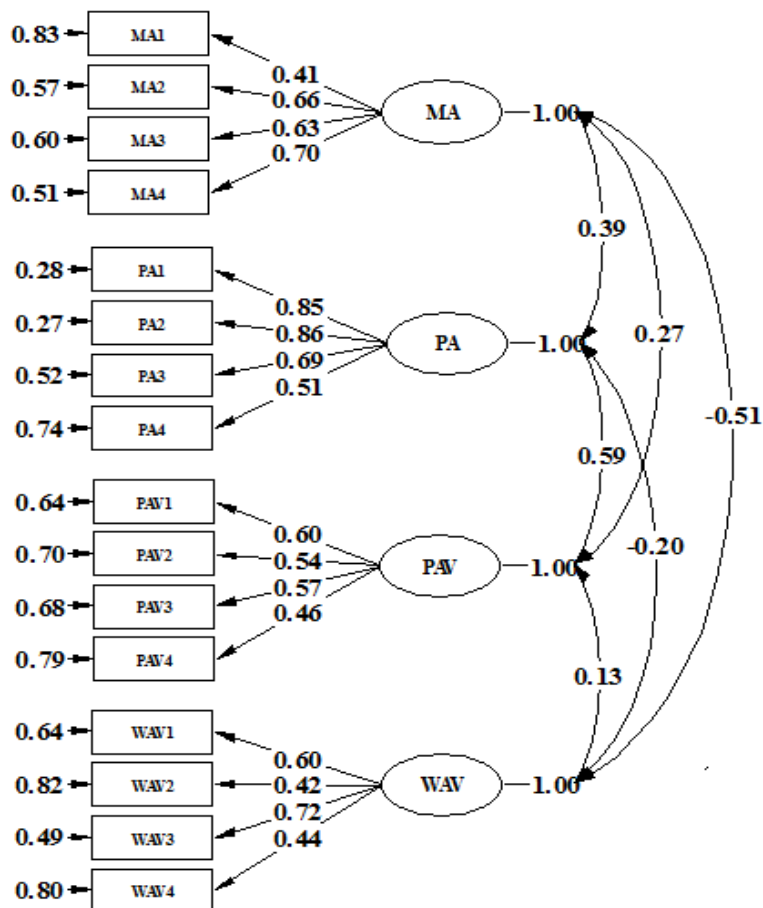
3.3 Andmete statistiline töötlus

Uurimistulemuste statistiline töötlus ja andmeanalüüs sooritati statistilise andmetöötlusprogrammiga SPSS 21 ja LISREL 8.85. Küsimustike faktorstruktuuride valiidsust hinnati kinnitava faktoranalüüsiga. Faktorstruktuuride valiidsuse hindamiseks kasutatud psühhomeetriliste parameetrite näitajad CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (*Normed Fit Index*) ja NNFI (*Non-Normed Fit Index*) hinnati sobivaks, kui väärtused on suuremad kui 0,90 lähtudes Bentler'i (1990) poolt esitatud kriteeriumidest. RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) väärtused kuni 0,05 hinnati heaks ja kuni 0,08 aktsepteeritavateks (Browne ja Cudeck, 1989).

Õpetajate erinevate gruppide (vanus, sugu) vahelisi erinevusi hinnati *Student t-testi* abil. Andmete statistilisel teostamisel võeti statistilise olulisuse nivooks $p < 0,05$ ja $p < 0,01$.

4. Tulemused

Joonisel 1. on esitatud õpetaja motivatsiooni küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused.



Joonis 1. Õpetaja motivatsiooni küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi mudel

Õpetaja motivatsiooni küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi mudeli psühhomeetrilised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,057; NNFI (*Non-Normed Fit Index*) = 0,94; CFI (*Comparative Fit Index*) = 0,95. Antud parameetreid võib hinnata headeks, mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks seda kehalise kasvatuse õpetajate motivatsiooni hindamiseks.

Õpetaja poolt hinnatud õpilaste motivatsiooni kinnitava faktoranalüüsi tulemuste psühhomeetrilisi parameetreid võib samuti lugeda sobivaks: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,069; NNFI (*Non-Normed Fit Index*) = 0,96; CFI (*Comparative Fit Index*) = 0,97.

Kehalise kasvatus õpetajate soolised erinevused motivatsiooni ja käitumise tajumisel ning nende statistiline olulisus on välja toodud Tabelis 1.

Tabel 1. Mees- ja naisõpetajate käitumise ja motivatsiooni tajumise erinevused

Motivatsiooni ja käitumise liigid	Meesõpetajad M±SD	Naisõpetajad M±SD	Statistiliselt oluline erinevus
IM	5,43±0,84	5,63±0,73	
ID	5,37±0,96	5,60±0,75	
IJ	4,87±0,87	4,97±0,98	
EX	4,57±1,08	4,97±1,10	*
MA	3,97±0,47	4,15±0,54	*
PA	3,38±0,50	3,49±0,67	
PAV	3,45±0,62	3,55±0,66	
WAV	2,95±0,76	2,61±0,71	*
HC	3,52±0,78	3,36±0,88	
MC	5,42±0,83	5,37±0,84	
HAS	5,38±0,82	5,80±0,60	**
MAS	5,45±0,79	5,64±0,73	

M – keskmine väärtus, SD – standardhälve, * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$

Tabelist 1. selgub, et naisõpetajad on rohkem meisterlikkusele orienteeritud ja autonoomsust toetavamad kui meesõpetajad. Viimased on rohkem orienteeritud tööst hoidumisele. Õpilaste motivatsiooni kehalise kasvatus tunnis tajuvad naisõpetajad erinevalt meesõpetajatest rohkem välisena.

Järgnevalt on käitumise ja motivatsiooni tajumise erinevused välja toodud vanusegrupiti (Tabel 2).

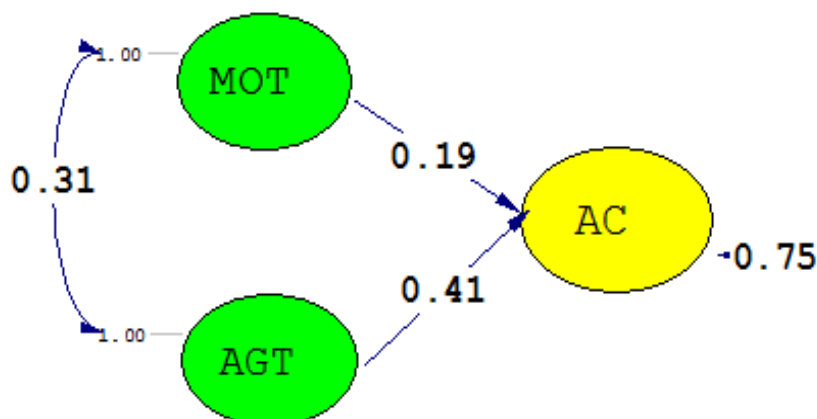
Tabel 2. Erinevate vanusegruppide käitumise ja motivatsiooni tajumise võrdlus

Motivatsiooni ja käitumise liigid	1 grupp (-35) M±SD	2 grupp (36-54) M±SD	3 grupp (55+) M±SD
IMK	5,58±0,88	5,54±0,74	5,60±0,62
IDK	5,52±0,98	5,45±0,76	5,68±0,63
IJK	5,01±0,85 a	4,69±0,99 b	5,25±0,73
EXK	5,17±1,09 a	4,58±1,12	4,87±1,04
MAK	4,20±0,50 a	4,03±0,53	4,03±0,50
PAK	3,60±0,70 a	3,37±0,59	3,40±0,52
PAVK	3,68±0,61 a	3,41±0,66	3,51±0,63
WAVK	2,80±0,70	2,71±0,77	2,72±0,73
HCM	3,46±0,80	3,30±0,85	3,53±0,87
MCM	5,53±0,70 a	5,14±0,88 b	5,60±0,77
HAM	5,50±0,72	5,63±0,72	5,83±0,64 c
MAM	5,55±0,90	5,46±0,67 b	5,74±0,67

M – keskmine väärtus, SD – standardhälve, a - 1 ja 2 grupi vaheline erinevus, b - 2 ja 3 grupi vaheline erinevus, c - 3 ja 1 grupi vaheline erinevus. Olulisuse nivoo $p < 0,05$.

Omavahel võrreldi kolmes erinevas vanusegrupis kehalise kasvatuses õpetajaid. Esimesse gruppi kuulusid kõik kuni 35-aastased õpetajad, teise gruppi kuulusid 36-54 aasta vanused õpetajad ja kolmandasse gruppi kuulusid kõik 55 aastased ja vanemad õpetajad. Kõige rohkem oli erinevusi esimese ja teise vanusegrupi vahel. Noorimad õpetajad tajusid õpilasi rohkem väliselt motiveerituna, kuid enda motivatsiooni nii meisterlikkusele kui eegle orienteerituna. Vanimad õpetajad olid kõige rohkem autonoomsust toetavamad ning tajusid õpilaste motivatsiooni võrreldes teiste õpetajatega rohkem introjektiivsena.

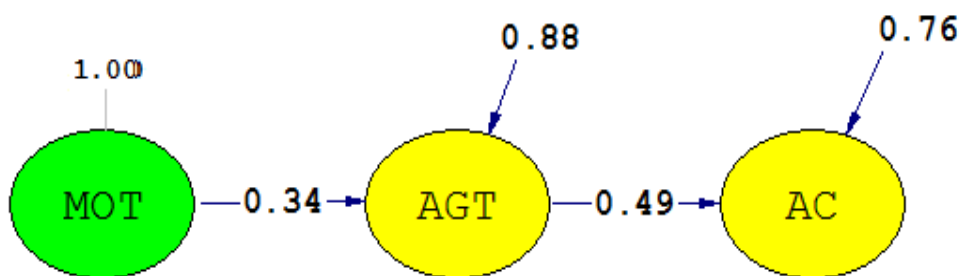
Kehalise kasvatus õpetajate töömotivatsiooni ja tajutud õpilaste õpimotivatsiooni otsesed seosed õpetaja käitumisega on välja toodud struktuurimudelina Joonisel 2.



Joonis 2. Struktuurimudel kehalise kasvatus õpetajate töömotivatsiooni ja tajutud õpilaste õpimotivatsiooni otsestest seostest õpetajate käitumisega.

Mudeli psühhomeetrilised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,063; NNFI (*Non-Normed Fit Index*) = 0,89; CFI (*Comparative Fit Index*) = 0,84, mis on aktsepteeritava tasemega. Nii õpetajate töömotivatsioon (AGT) kui ka tajutud õpilaste õpimotivatsioon (MOT) on otseselt seotud õpetajate käitumisega (AC). Õpetajate töömotivatsiooni seos õpetajate käitumisega on tugevam (0.41) kui tajutud õpilaste õpimotivatsiooni seos (0.19).

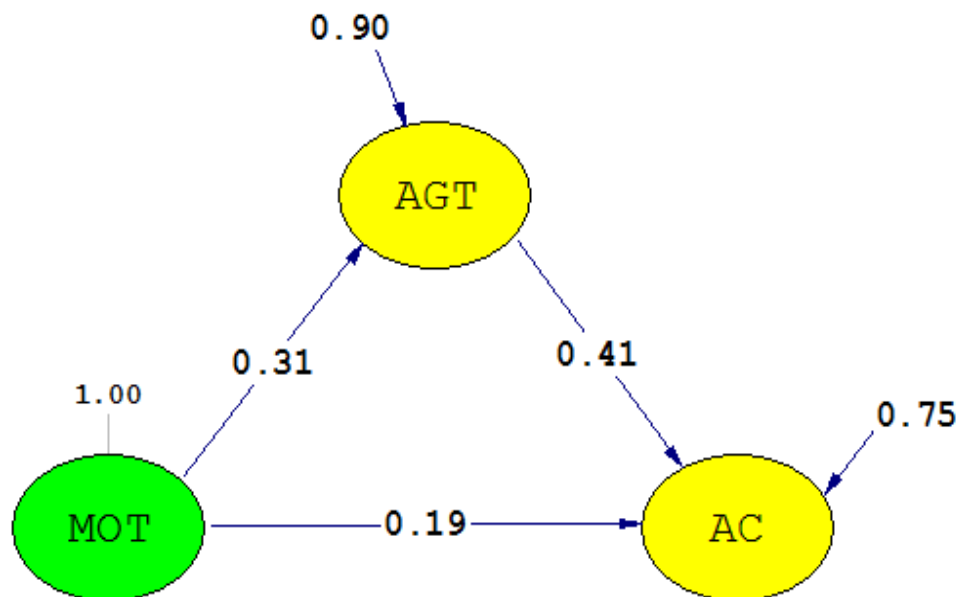
Joonisel 3. on esitatud tajutud õpilaste õpimotivatsiooni ja õpetajate käitumise kaudse seose struktuurimudel.



Joonis 3. Struktuurimudel tajutud õpilaste õpimotivatsiooni ja õpetajate käitumise kaudsest seosest, mida vahendab õpetajate töömotivatsioon

Mudeli psühhomeetrilised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,064; NNFI (*Non-Normed Fit Index*) = 0,89; CFI (*Comparative Fit Index*) = 0,83, mida võib hinnata aktsepteeritavaks. Õpetajate poolt tajutud õpilaste õpimotivatsioon on kaudselt seotud õpetajate käitumisega läbi õpetajate enda töömotivatsiooni. Tajutud õpilaste motivatsiooni ja õpetajate käitumise kaudne seos on 0,17 ($0,34 \times 0,49$).

Joonisel 4. on esitatud õpetajate poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni ja õpetajate käitumise otsese ja kaudse seose struktuurimudel.



Joonis 4. Struktuurimudel tajutud õpilaste õpimotivatsiooni otsesest ja kaudsest seosest õpetaja käitumisega

Mudeli psühhomeetrilised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,063; NNFI (*Non-Normed Fit Index*) = 0,89; CFI (*Comparative Fit Index*) = 0,84, mida võib hinnata sobivaks. Joonisel 4. on näha, et õpetaja poolt tajutud õpilaste motivatsioon (MOT) on otseselt ja kaudselt läbi õpetaja motivatsiooni õpetada (AGT) seotud õpetajate käitumisega (AC). Õpetaja poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni (MOT) kaudne seos õpetajate käitumisega (AC) on statistiliselt oluline $p < 0,05$, 0,13 ($0,31 \times 0,41 = 0,127$). Kaudse ja otsese kogu mõju on 0,32 ($0,19 + 0,13$). Mida rohkem õpetajad tajuvad õpilasi motiveerituna õppima, seda rohkem on nad ka ise motiveeritud õpetama. Mida rohkem motiveeritud on õpetajad, seda rohkem käituvad nad ka õpilaste autonoomsust toetavana.

5. Tulemuste arutelu

Uurimaks kehalise kasvatus õpetajate käitumist, töömotivatsiooni ja nende poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni, on eelkõige vajalik hinnata kasutatavate küsimustike valiidsust. Antud uuringus kasutati õpetaja motivatsioonilise orientatsiooni hindamiseks Retelsdorfi jt. (2010) poolt välja töötatud eesmärgi saavutamise teooriale tuginevat küsimustikku. Motivatsiooni küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid olid aktsepteeritava tasemega (RMSEA=0,057; NNFI=0,94; CFI=0,95), mis näitavad küsimustiku sobilikkust Eesti kehalise kasvatus õpetajate motivatsiooni hindamiseks. Enamasti on õpetajate töömotivatsiooni mõõdetud enesemääratlemise teooriale tuginevate küsimustikega. Käesolevas töös eelistati tugineda aga eesmärgi saavutamise teooriale, kuna Kristi Kallus (2013) tõestas oma magistritöös antud küsimustiku paremat sobivust õpetajate töömotivatsiooni hindamiseks. Tema uuringu tulemustest selgus, et eesmärgi saavutamise teooria järgi koostatud küsimustikul olid nii psühhomeetrilised kui reliaabluse näitajad paremad kui enesemääratlemise teooriale tugineval küsimustikul (Kallus, 2013).

Õpetaja poolt tajutud õpilaste motivatsiooni hindamiseks kasutati Goudas', Biddle'i ja Foxi (1994) poolt välja töötatud küsimustiku kohandatud varianti (Taylor jt., 2008). Küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid olid samuti aktsepteeritava tasemega (RMSEA=0,069; NNFI=0,96; CFI=0,97) ning näitasid küsimustiku sobilikkust kasutamaks seda Eesti kehalise kasvatus õpetajate seas. Antud küsimustiku valiidsust tõestasid oma uuringus ka Taylor, Ntoumanis ja Standage (2008).

Käesolevas töös võrreldi omavahel mees- ja naissoost kehalise kasvatus õpetajate motivatsiooni ja käitumise tajumist. Tulemustest selgus, et naisõpetajad on rohkem meisterlikkusele orienteeritud ja autonoomsust toetavamad kui meesõpetajad. Viimased on rohkem orienteeritud tööst hoidumisele. Õpilaste motivatsiooni kehalise kasvatus tunnis tajuvad naisõpetajad erinevalt meesõpetajatest rohkem välisena. Nii Butler (2007) kui Retelsdorf jt. (2010) ei uurinud küll kehalise kasvatus õpetajaid, kuid tõestasid samuti, et naisõpetajad on rohkem meisterlikkusele orienteeritud kui meesõpetajad. Soolised erinevused võivad olla tingitud asjaolust, et naised on rohkem valmis abi otsima ja tagasisidele reageerivamad kui mehed. Naisõpetajad kalduvad olema ka rohkem õpilaskesksemad ja toetavamad. Üldiselt aga eesmärkide saavutamisel soolisi erinevusi ei esine ja kui need ilmnevad siis on need väikesed (Retelsdorf jt. 2010).

Järgnevalt võrreldi motivatsiooni ja käitumise tajumist vanusegrupiti. Esimesse vanusegruppi kuulusid kõik kuni 35-aastased õpetajad, teise gruppi 36 - 54 aastased õpetajad ja kolmandasse gruppi 55-aastased ja vanemad kehalise kasvatuse õpetajad. Kõige rohkem oli erinevusi esimese ja teise vanusegrupi vahel. Noorimad õpetajad tajusid õpilasi rohkem väliselt motiveerituna, kuid enda motivatsiooni nii meisterlikkusele kui eegle orienteerituna. Vanimad õpetajad olid kõige rohkem autonoomsust toetavamad ning tajusid õpilaste motivatsiooni võrreldes teiste õpetajatega rohkem introjektiivsena. Pelletier ja kolleegid (2002) uurisid samuti õpilaste ja õpetajate motivatsiooni seost õpetajate käitumisega. Erinevalt käesolevast tööst ei toonud nad välja õpetajate soolisi ega vanuselisi erinevusi. Siiski kinnitasid nad ka antud töös selgunud tulemusi, et õpetajad tajuvad õpilaste motivatsiooni rohkem välisena, kuid enda töömotivatsiooni ja käitumist pigem autonoomsena.

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada kehalise kasvatuse õpetajate töömotivatsiooni ja nende poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumisega. Selleks esitati ja testiti, varasematele õpetaja käitumise uurimustele tuginedes, kolme erinevat struktuurimudelit. Esimesel mudelil (Joonis 2.) kujutati õpetajate ja tajutud õpilaste motivatsiooni otsest seost õpetajate käitumisega. Teisel mudelil (Joonis 3.) toodi välja tajutud õpilaste motivatsiooni seos õpetajate käitumisega läbi õpetajate enda töömotivatsiooni. Kolmandal mudelil (Joonis 4.) esitati õpetajate ja nende poolt tajutud õpilaste motivatsiooni otsene kui ka kaudne seos õpetajate käitumisega.

Esimese mudeli lülina vaadeldi käesolevas töös seost tajutud õpilaste motivatsiooni ja õpetajate töömotivatsiooni vahel. Kõikidel mudelitel leidis kinnitust hüpotees, et õpetajate poolt tajutud õpilaste õpimotivatsioon on positiivselt seotud õpetajate enda töömotivatsiooniga. Antud seost on varasemalt kinnitanud veel Pelletier, Seguin – Levesque ja Legault (2002), Taylor ja Ntoumanis (2007) ning Taylor, Ntoumanis ja Standage (2008). Pelletier jt. (2002) tõestasid, et mida rohkem õpetajad tajusid õpilasi tunnis sisemiselt motiveerituna, seda rohkem olid nad ka ise motiveeritud õpetama. Taylor ja Ntoumanis (2007) leidsid samuti, et õpetaja poolt tajutud klassi motivatsioon on positiivselt seotud tema enda motivatsiooniga õpetada seda klassi. Mida iseseisvamana ja autonoomsena tajuvad õpetajad klassi, seda rohkem autonoomsust on ka nende enda õpetamises. Aasta hiljem tõestasid Taylor ja kolleegid (2008) aga, et õpetajate motivatsioon pole otseselt seotud tajutud õpilaste motivatsiooniga, vaid oleneb õpetajate vajaduste rahuldamisest. Kui õpetaja tunneb, et tema vajadustega ei arvestata, siis mõjutab tema poolt negatiivselt tajutud õpilaste

autonoomne motivatsioon ka tema autonoomset motivatsiooni õpetada. Õpetajad ja õpilased on mõlemad osa üksteise sotsiaalsest keskkonnast. Õpetajad saavad mõjutada õpilaste motivatsiooni, kuid on ka ise mõjutatud õpilaste motivatsioonist ja käitumisest (Pelletier ja Sharp, 2009).

Erinevalt eelpool mainitud uurimustest, hinnati käesolevas töös õpetajate töömotivatsiooni eesmärgi saavutamise teooria küsimustiku järgi. Brunel (1999), kes uuris tajutud motivatsiooni kliima ja õpilaste motivatsiooni vahelisi seoseid, kasutas samuti eesmärgi saavutamise teooriale tuginevat küsimustikku. Tema uuringu tulemustest selgus, et õpilaste poolt tajutud meisterlikkusele orienteeritud õpikeskkond on positiivselt seotud õpilaste sisemise õpimotivatsiooniga ning negatiivselt amotivatsiooniga. Õpilased, kes kogesid õpikeskkonda meisterlikkusele orienteerituna olid rohkem keskendunud õppimise sisemisele huvile ja uute oskuste saavutamisele. Meisterlikkusele orienteeritud keskkond tekitas õpilastes suuremat rahulolu, soovi ennast arendada ja teistega koostööd teha. Brunel'i uuringu tulemused kinnitasid, et meisterlikkusele orienteeritud õpikeskkond on positiivselt seotud õpilaste autonoomsusega.

Enesemääratlemise teooria väidab, et meie sotsiaalne keskkond mõjutab meie autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse taju. See, mil määral meie põhivajadused on täidetud, mõjutab meie motivatsiooni, millel on omakorda mõju meie käitumisele ja tunnetusele (Pelletier ja Sharp, 2009). Järgnevalt uuriti käesolevas töös seost õpetajate töömotivatsiooni ja käitumise vahel. Töö teine hüpotees, et õpetajate töömotivatsioon on positiivselt seotud õpetajate käitumisega, leidis kinnitust. Antud seos osutus tugevaimaks kõikidel mudelitel, seega võib õpetajate töömotivatsiooni pidada kõige suuremaks õpetajate käitumise mõjutajaks. Struktuurimudelite põhjal selgus, et õpetajate motivatsioon õpetada kirjeldas 25% ulatuses õpetajate käitumist. Pelletier` ja kolleegid (2002) tõestasid samuti seose õpetaja motivatsiooni ja käitumise vahel, kuid nende töös oli see kirjeldusprotsent vaid 13.

Käesoleva töö tulemusi kinnitavad ka Taylor ja Ntoumanis (2007), kes leidsid, et mida autonoomsena tunnevad ennast õpetajad, seda rohkem autonoomset toetust pakuvad nad ka oma õpilastele. Samuti saab antud töös selgunud tulemusi kõrvutada Roth'i jt. (2007) poolt läbi viidud uurimusega, mis tõestas, et õpetaja autonoomne motivatsioon õpetada on positiivselt seotud õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomse toetusega. Uuringus osalenud õpilaste hinnangutest selgus, et autonoomselt motiveeritud õpetajad toetasid rohkem nende autonoomsust, pakkudes enam struktureeritud õpetamist ja suuremat tunnis osalust.

Sarnaseid tulemusi said ka Hein jt. (2012), kes leidsid, et õpilaskeskseid õpetamismeetodeid võib käsitleda kui õpilaste autonoomsust toetavaid käitumisi ja õpetajakeskseid õpetamismeetodeid kui kontrollivaid käitumisi. Nende uuringu tulemustest selgus, et õpetaja autonoomne motivatsioon on seotud õpilaskesksete õpetamismeetoditega. Nii sisemine kui introjektiivne motivatsioon olid oluliselt kõrgemad õpetajatel, kes kasutasid sagedamini õpetajakeskseid õpetamismeetodeid.

Viimasena uuriti käesolevas töös seost tajutud õpilaste motivatsiooni ja õpetaja käitumise vahel. Esimesel struktuurimudelil (Joonis 1.) on välja toodud õpilaste motivatsiooni ja õpetaja käitumise otsene ja teisel (Joonis 2.) kaudne seos. Käesolevas töös leidis kinnitust ka kolmas püstitatud hüpotees, et õpetajate käitumine on positiivselt seotud nende poolt tajutud õpilaste õpimotivatsiooniga. Töö tulemustest selgus, et tajutud õpilaste motivatsioon on nii otseselt kui kaudselt läbi õpetajate töömotivatsiooni positiivselt seotud õpetajate käitumisega. Kui õpetajad usuvad, et nende õpilased on, kas väliselt või pole üldse motiveeritud õppima on üsna tõenäoline, et õpetajad muutuvad oma õpilaste suhtes kontrollivaks. Sellised tingimused mõjutavad kas otseselt õpetajate käitumist või siis vähendavad õpetajate töömotivatsiooni, mis omakorda ajendab neid olema oma õpilaste suhtes rohkem kontrollivam. Antud töö tulemusi kinnitavad ka mitmed laboratoorsed kui ka klassiruumis läbiviidud uurimused (Pelletier ja Vallerand, 1996; Skinner ja Belmont, 1993).

Pelletier ja Vallerand (1996) uurisid, kas juhendaja uskumus alluva sisemisest (või välimisest) motivatsioonist võib ajendada teda rohkem alluva autonoomsust toetama (või kontrollivam olema). Autorid leidsid, et kui juhendajad uskusid, et nende alluvad on pigem sisemiselt kui väliselt motiveeritud, siis käitusid nad rohkem autonoomsust toetavamalt ja vähem kontrollivamalt. Skinner ja Belmont (1993) on viinud läbi sarnase katse koolis ja leidnud, et õpetajad käituvad õpilastega, kas autonoomsust toetaval või kontrollival viisil olenevalt sellest, kuidas nad tajuvad õpilaste tunnis osalust. Õpetaja arvamus õpilaste tegevusest mõjutab nende koostööd terve kooliaasta jooksul. Ka Pelletier ja Sharp (2009) tõid oma töös välja, et õpetajate käitumine oleneb õpilaste sooritustest ja produktiivsusest. Õpetajad on toetavamad, lahkemad ja arvestavamad, kui nad tajuvad õpilasi produktiivsetena. Kui õpilasi tajutakse ebaproductiivsetena, muutuvad õpetajad kontrollivamaks ja kasutavad karistusi õpilaste motiveerimiseks. Need tulemused kinnitavad, et see, millisenä õpetajad tajuvad õpilaste motivatsiooni mõjutab ka nende käitumist õpilastega. Õpetaja uskumused õpilase motivatsioonist võivad mõjutada tema käitumist õpilaste suhtes ja ka õpilase soovi käituda

vastavalt õpetaja uskumustele. Pelletier ja kolleegid (2002) leidsid, et õpetajate poolt tajutud õpilaste motivatsioon ei ole otseselt seotud õpetaja käitumisega, vaid seda mõjutab õpetajate enda motivatsioon õpetada. Nende uuringu põhjal selgus, et õpilaste tunnis kaasategemine ja sisemine motivatsioon on seotud õpetajate suurema töös osalemise ja motivatsiooniga. Mida autonoomsemana ja sisemiselt motiveerituna õpetajad ennast tunnevad, seda rohkem autonoomset toetust pakuvad nad ka oma õpilastele.

Antud töö tulemusi saab kõrvutada ka Rothi jt. (2007) õpilaste ja õpetaja motivatsiooni käsitleva uuringu tulemustega. Erinevalt varasematest uuringutest hindasid nad ka õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomset toetust. Uuringu tulemustest selgus, et õpetaja autonoomne motivatsioon õpetada on positiivselt seotud õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomse toetusega ning õpilaste autonoomse motivatsiooniga õppida. Autonoomne motivatsioon õpetada edendab õpilaste autonoomset motivatsiooni õppida läbi õpilaste poolt kogetud õpetaja autonoomse toetuse. Indiviidid on suure tõenäosusega autonoomselt motiveeritud teatud sotsiaalses keskkonnas kui nad tunnevad, et teised inimesed selles keskkonnas toetavad nende autonoomsust (Roth jt., 2007).

Käesoleva töö tulemused toetavad autonoomse toetuse tähtsust õpetamises ja kinnitavad, et motivatsiooni arengus on suur osa sotsiaalsel keskkonnal. Õpetajate autonoomsel toetusel on oluline roll õpilaste sisemise motivatsiooni ja autonoomsuse arengus. Seega on oluline paremini mõista tingimusi, mis mõjutavad õpetajate motivatsiooni ning ajendavad neid olema rohkem õpilaste autonoomsust toetavamad ja vähem kontrollivad. Siiani on motivatsiooniuringud keskendunud peamiselt õpilaste motivatsiooni ja seda mõjutavatele teguritele. Käesoleva töö tulemused selgitavad aga, miks õpetajad on rohkem või vähem motiveeritud ning sellest olenevalt õpilaste autonoomsust toetavad või kontrollivad. Antud töös pole, aga kindlasti kajastatud kõiki õpetajate motivatsiooni ja käitumist mõjutavaid tegureid. Tulevased uuringud võiksid mõõta veel õpetajate autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse vajaduste rahuldamist ning samuti nende poolt tajutud juhtkonna poolset survet. Pelletier ja kolleegid (2002) hindasid küll õpetajate poolt tajutud juhtkonna survet, kuid ei uurinud nende mõju õpetajate vajaduste rahuldamisele või nende ohustamisele, mis omakorda võivad avaldada mõju nende motiveeritusele.

6. Järeldused

1. Õpetajate motivatsiooni orientatsioone hindav küsimustik ja õpetajate poolt tajutud õpilaste motivatsiooni küsimustik on valiidsed kasutamaks neid Eesti kehalise kasvatuses õpetajate seas.
2. Õpetajad vanuses 55 ja rohkem toetavamad kõige enam õpilaste autonoomsust.
3. Naisõpetajad on rohkem meisterlikkusele orienteeritud ja autonoomsust toetavamad kui meesõpetajad.
4. Õpetajate poolt tajutud õpilaste motivatsioon on positiivselt seotud õpetajate motivatsiooniga õpetada.
5. Õpetajate töömotivatsioon on positiivselt seotud õpetajate käitumisega.
6. Õpetajate poolt tajutud õpilaste motivatsioon on nii otseselt kui kaudselt, läbi õpetajate motivatsiooni, positiivselt seotud õpetajate käitumisega.

Kasutatud kirjandus

1. Ames, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992; 84: 261-271.
2. Bandura, A. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*. 1989; 44: 1175-1184.
3. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., Lonsdale, C. Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*. 2014; 37: 101-107
4. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., Bosch, J.A., Thøgersen-Ntoumani, C. Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2011; 20: 1–15.
5. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2009; 2: 215-233.
6. Bentler, P.M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*. 1990; 107: 238-246.
7. Blais, M.R., Sabourin, S., Boucher, C., Vallerand, R.J. Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; 59: 1021-1031.
8. Blais, M.R., Lachance, L., Vallerand, R.J., Briere, N.M., Riddle, A.S. L'inventaire des motivations au travail de Blais (The work motivation inventory). *Revue Quebecoise de Psychologie*. 1993; 14: 185-215.
9. Browne, M. W., Cudeck, R. Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*. 1989; 24: 445-455.
10. Brunel, P. C. Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. 1999; 9: 365-374.
11. Butler, R. Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 99: 241-252.

12. Butler, R., Shibaz, L. Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*. 2008; 18: 453-467.
13. Chen, A. A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*. 2001; 53: 35-58.
14. Deci, E.L., Ryan, R.M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*. 1985; 19: 109-134.
15. Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L., Ryan, R.M. An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*. 1981; 73: 642-650.
16. Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R., Kauffman, M. Effects of performance standards on teaching behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*. 1982; 74: 852-859.
17. Elliot, A.J., McGregor, H.A. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001; 80: 501-519.
18. Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., Austin, S. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*. 2012; 28: 514-525.
19. Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., March, H., Dowson, M. The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*. 2008; 16: 256-279.
20. Ferrer-Caja, E., Weiss, M.R. Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2000; 71: 267-279.
21. Flink, C., Boggiano, A.K, Barrett, M. Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; 59: 916-924.
22. Gagne, M., Deci, E.R. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 2005; 26: 331-362.
23. Good, T., Brophy, J. Looking in Classrooms. New York: Harper Collins. 1994.
24. Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*. 1994; 64: 543-463.

25. Guay, F., Vallerand, R.J., Blanchard, C.M. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (sims). *Motivation and Emotion*. 2000; 24: 175-213.
26. Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Culverhouse, T., Biddle, S.J.H. The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a transcontextual model. *Journal of Educational Psychology*. 2003; 95: 784-795.
27. Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, H.J., Valentiniene, I. The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*. 2012; 11: 123-130.
28. Kallus, K. Õpetamise motivatsiooni hindamine harjumaa kehalise kasvatuses ja klassiõpetajate näitel. Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli kehakultuuri teaduskonnas. 2013.
29. Koka, A., Hein, V. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*. 2003; 4: 333-346.
30. Kokkonen, A.J., Kokkonen, T.M., Telama, K.R., Liukkonen, O.J. Teachers' behavior and pupils' achievement motivation as determinants of intended helping behavior in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2013; 57: 199-216.
31. Maslow, H.A. The father reaches of human nature. New York: Viking Press. 1971.
32. Nicholls, J.G. The competitive methods and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1989.
33. Noels, K.A., Clement, R., Pelletier, L.G. Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*. 1999; 83: 23-34.
34. Ntoumanis, N. A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*. 2005; 97: 444-453
35. Ntoumanis, N., Standage, M. Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*. 2009; 7: 194-202.

36. Pelletier, L.G., Seguin-Levesque, C., Legault, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*. 2002; 94 186-196.
37. Pelletier, L.G., Sharp, E.C. Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*. 2009; 7: 174-183.
38. Pelletier, L.G., Vallerand, R.J. Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996; 71: 331-340.
39. Pihu, M. The components of social-cognitive models of motivation in predicting physical activity behaviour among school students. Institute of Sport Pedagogy and Coaching Sciences, University of Tartu, Tartu University Press. 2009.
40. Pintrich, P.R., Schunk, D.H. Motivation in education: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall. 1996.
41. Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., Wild, C.T. Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*. 2010; 102: 577-587.
42. Reeve, J. Motivating others: Nurturing inner motivational resources. Boston: Allyn and Bacon. 1996.
43. Reeve, J., Bolt, E.L., Cai, Y. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*. 1999; 91: 537-548.
44. Reeve, J., Deci, E.L., Ryan, R.M. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. *Big theories revisited*. 2004; 4: 31-59.
45. Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., Omura, M. Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*. 2002; 26: 183-207.
46. Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., Schiefele, U. Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*. 2010; 20: 30-46.17.
47. Roberts, G.C., Treasure, D.C., Kavussanu, M. Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*. 1998; 16: 337-347.

48. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., Kaplan, H. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 4: 761–774.
49. Ryan, R.M., Connell, J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989; 57: 749-761.
50. Ryan, R.M., Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; 55: 68-78.
51. Skinner, E.A., Belmont, M.J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*. 1993; 85: 571-581.
52. Standage, M., Duda, J.L., Ntoumanis, N. Students motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2006; 77: 100-110.
53. Standage, M., Duda, J.L., Ntoumanis, N. A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*. 2003; 95: 97-110.
54. Stinnett, T.A., Oehler-Stinnett, J., Stout, L.J. Development of the teacher rating of academic achievement motivation: TRAAM. *School Psychology Review*. 1991; 20: 609-622.
55. Taylor, I.M., Ntoumanis, N. The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 99: 747–760.
56. Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M. A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2008; 30: 75-94.
57. Vallerand, R.J. Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*. 2004; 2: 427-435.
58. Vallerand R.J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1997; 29: 271-360.

59. Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallières, E. F. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992; 52: 1003-1017.
60. Vallerand, R.J., Losier, G.F. An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*. 1999; 11: 142-169.
61. Wild, T.C., Enzle, M.E., Nix, G., Deci, E.L. Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects of expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997; 23: 837-848.
62. Williams, G.C., Deci, E.L. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996; 70: 767-779.

Summary

The relationships between students' motivation, teachers' motivation, teachers' autonomy supportive and controlling behavior

The purpose of this study was to investigate the relationships between physical education teachers' work motivation, perceived students' motivation, and teachers' autonomy supportive and controlling behavior. Participants were 204 physical education teachers, 72 men and 131 women, from different elementary and high schools of Estonia. Perception of student's motivation was assessed with Goudas, Biddle, and Fox (1995) developed, but Standage et al., (2005) modified questionnaire. Teacher's motivational orientation was assessed with achievement goal theory questionnaire developed by Retelsdorf et al., (2010). The Problem in School Questionnaire developed by Deci, Schwartz, Sheinman and Ryan (1981) modified version was used to evaluate teacher's autonomy supportive and controlling behavior.

The study showed that both teacher's motivation questionnaire and perceived student's motivation questionnaire were valid for using among Estonian physical education teachers. The data analysis showed that oldest physical education teachers are the most autonomy supportive. Women teachers were more mastery approached and autonomy supportive than men. Perceived student motivation was positively correlated with teacher's motivation orientation. Teacher's mastery approach motivation was strongly and positively related to teacher's autonomy supportive behavior. Perceived student motivation to learn was directly and through teacher's motivation orientation related to teacher's autonomy supportive and controlling behavior.

In conclusion of this study can be said that the more teachers perceived that their students were being self-determined toward school, the more their motivation was approached to mastery. The more teachers were motivated toward their work, the more they provided autonomy support for students. Because autonomy support is important for students' intrinsic motivation and self-determination, it is helpful to understand better the conditions that affect teachers' motivation and create context that lead teachers to be more autonomy supportive and less controlling with their students.

Lisa 1. Küsimustik

Lugupeetud kehalise kasvatuse õpetaja.

Olen Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskonna magistriõppe üliõpilane Kärt Rebane. Viin läbi uurimust, mis kajastab kehalise kasvatuse õpetajate poolt tajutud survet, õpilaste motivatsiooni, õpetajate käitumist ja töömotivatsiooni. Seoses sellega palun Teil vastata alljärgnevatele küsimustele. Küsimusi on kokku 57, vastamiseks tuleb märkida sobiva vastusega ring ja aega võtab see vaid mõned minutid.

Ei ole õigeid ega valesid vastuseid, seega palun vastake nii nagu Te tegelikult tunnete. Kõik vastused jäävad konfidentsiaalseks ning palun vastake kõigile küsimustele.

1. Nimi

2. Vanus

3. Sugu ☐ mees ☐ naine

4. Õpetamise staaž

5. Kool, kus õpetate

Palun hinnake iga väidet 5 palli skaalal.

6. Tunnen ennast õpetajana edukana, kui...

*olen enda kohta midagi uut teada saanud.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*tunni andmine tekitab minus soovi veelgi enam õpetamise kohta teada saada.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*olen terve päeva tegelenud huvitavate ülesannetega.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*olen tundi ette valmistades omandanud põhjalikumad teadmised teemast.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen

nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*minu klassid on õppekava omandamisel võrreldes teiste klassidega edukamad.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*minu õpilaste tulemused on teiste õpetajate õpilastest paremad.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*koolidirektor annab mõista, et olen üks kooli parimaid õpetajaid.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*suudan õpilastele oma teema valdamisega muljet avaldada.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*koolidirektor annab mõista, et olen sama kompetentne kui enamus kooli õpetajaid.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*ma ei ole ühegi klassiga „ebaõnnestunud“.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*ma ei ole vigu teinud, kui koolidirektor on minu tundi jälginud.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*minu klassid ei ole rohkem õppekavast maas kui teiste õpetajate klassid.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*olen saanud kasutada varasemate aastate õpetamismaterjale ja ei ole pidanud uusi ette valmistama.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*osad probleemsetest õpilastest on puudunud.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*mõned klassid on väljasõite teinud ja olen tänu sellele paar tundi vaba aega saanud.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

*olen suutnud hoiduda lisakohustustest, mis toonuks mulle palju tööaega juurde.

☐ 1 ei nõustu üldse ☐ 2 pigem ei ole nõus ☐ 3 ei oska öelda ☐ 4 pigem olen nõus ☐ 5 nõustun täielikult

Palun hinnake järgnevaid vastuseid 7 palli skaalal. 1-ei ole üldse nõus, 2-ei ole nõus, 3-pigem ei ole nõus, 4-ei seda ega teist, 5-pigem olen nõus, 6-olen nõus, 7-nõustun täielikult.

7. Teie õpilased osalevad kehalise kasvatus tunnis, sest...

*kehaline kasvatus on lõbus.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*nad tahavad kehaliselt areneda.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*nad tunneksid ennast halvasti kui na ei osaleks.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*neil tuleks pahandusi kui nad ei osaleks.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*nad naudivad uute oskuste õppimist.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*nende jaoks on oluline kehalise tunnis hästi hakkama saada.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*nad tahavad, et õpetaja arvaks, et nad on head õpilased.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*see on see, mis nad tegema peavad.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*kehaline kasvatus on huvitav.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*nad tahavad spordis areneda.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*et teised õpilased arvaksid, et nad on osavad.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*et vältida õpetaja pahameelt.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*naudingu pärast, mida nad tunnevad õppides uusi oskusi/tehnikat.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*nad õpivad uusi oskusi, mida saavad ka väljaspool kooli kasutada.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*see häiriks neid, kui nad ei osaleks.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*reeglid näevad ette, et peab osalema.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

Palun hinnake iga väidet 7 palli skaalal. 1-ei ole üldse nõus, 2-ei ole nõus, 3-pigem ei ole nõus, 4-ei seda ega teist, 5-pigem olen nõus, 6-olen nõus, 7-nõustun täielikult.

8. Õpetajana...

*on mul kohustus järgida kooli õppekava.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*tunnen juhtkonna poolt toetust.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*pean järgima kolleegide õppemeetodeid.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*on mul vabadus määratleda õppekava sisu.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*on mulle oluline, et õpilased harjutavad ka väljaspool tundi.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*on mulle oluline, et õpilastel oleks lõbus õppida.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*toetan oma kolleegide algatusi.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*julgustan oma kolleege arendama oma õppemeetodeid.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*on mulle oluline, et kõik õpilased klassis areneksid ühes tempos.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

9. Järgnevalt on toodud 4 probleemsituatsiooni ja igale 4 lahendust. Palun hinnake igat lahendust 7 palli skaalal, kuivõrd see vastab Teie enda käitumisele. 1-ei ole üldse nõus, 2-ei ole nõus, 3-pigem ei ole nõus, 4-ei seda ega teist, 5-pigem olen nõus, 6-olen nõus, 7-nõustun täielikult.

A. Kaur on hea õpilane, klassikeskmine. Viimased 2 nädalat on ta aga tunnis osavõtmatu ja hoidub harjutusi kaasategemast. Kauri õpetajana Te...

*1. Tuletate Kaurile meelde, et harjutuste tegemine on talle endale kasulik.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*2. Annate Kaurile mõista, et ta ei pea kõiki harjutusi koheselt sooritama ja aitate ta osavõtmatus põhjuse välja selgitada.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*3. Jätate Kauri peale tunde, kuni ta kõik tänase tunni harjutused sooritab.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*4. Äratate küsimusega huvi (Mis sa arvad Kaur, kuidas sul see harjutus välja tuleks?) ja julgustate teda teistele õpilastele järgi jõudma.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

B. Peeter ärritub kergesti ja kihutab ka teisi lapsi üles. Ta ei reageeri Teie ütlustele ja te olete mures, et ta ei õpi vajalikke sotsiaalseid oskuseid. Õpetajana Te...

*5. Rõhutate kui oluline on, et Peeter õpiks ennast kontrollima, et saavutada edu nii koolis kui ka väljaspool kooli.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*6. Suunate Peetri eriklassi, mis on mõeldud temasuguste õpilaste jaoks.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*7. Näitate Peetrile, kuidas teised lapsed samas olukorras käituvad ja kiidate teda kui ta sarnaselt käitub.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*8. Mõistate, et Peeter ei saa ilmselt nii palju tähelepanu kui ta vajaks ja tulete talle vastu.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

C. 5A klassil on raskusi võrkpalli õppimisega. Nende kehalise kasvatuse õpetajana Te...

*9. Korraldate tunni koos 5B klassiga, et 5A klassi õpilased näeksid ja tahaksid osata võrkpalli sama hästi kui 5B.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*10. Panete nad rohkem harjutama ja edu korral premeerite neid mängu või võistlusega.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*11. Lasete igal lapsel harjutada oma nõrku kohti ja informeerid neid kui oluline on võrkpalli oskus.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*12. Mõtlete koos õpilastega huvitavaid õppimisviise, kuidas nende võrkpalli oskusi parandada.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

D. 6B klassis on õpilane Anne, kes on vaikne ja tavaliselt üksi. Hoolimata teiste õpetajate pingutustest pole Anne teiste õpilaste poolt omaks võetud. Teie kui kehalise kasvatuses õpetaja...

*13. Kaasate Anne suhtlusringi ja kiidate teda igasuguse sotsiaalse algatuse eest.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*14. Räägite Annega eraldi, keskendudes sellele, et sõpru leides oleks ta õnnelikum.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*15. Palute Annel rääkida oma suhetest teiste lastega ja julgustate teda astuma väikseid samme kui ta selleks valmis on.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

*16. Pöörate Anne tähelepanu sellele, kuidas teised lapsed omavahel suhtlevad ja suunate nendega ühinema.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

Täname vastamast!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kärt Rebane,

(sünnikuupäev: 21.09.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Õpilaste ja õpetajate motivatsiooni seostest õpilaste autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumisega

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Vello Hein,

(juhendaja nimi)

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2014